



UNIVERSIDAD DE CUENCA

RESUMEN

El Desarrollo de Pensamiento dentro del aula de clases ha desatado una importante actividad investigativa que promueve la aplicación de múltiples programas que buscan ubicarse como el más adecuado para alcanzar este objetivo en forma efectiva y verificable a corto plazo.

En este sentido, el programa propuesto por Matthew Lipman se presenta como la propuesta más efectiva si consideramos que la lectura aún es el medio de expresión más efectivo entre los niños, niñas y adolescentes. La lectura de estas novelas, no ubica a un individuo frente a un texto, sino que logra que el lector interactúe, se identifique y protagonice el texto escrito. Si a esto le sumamos la característica narrativa que Lipman le da a sus relatos, podemos asegurar que, con buen proceso en el aula, en el que se considere, ambiente, motivación, participación y curiosidad, se logrará desarrollar el interés, primero en la historia planteada, luego en el desarrollo de los personajes y finalmente en la consecución de identificación de problemas, explicaciones y soluciones que resultan a partir de las lecturas.

Si bien el desarrollo de pensamiento tanto crítico, como reflexivo o creativo se pueden conseguir a partir de otras lecturas que, sin plantear como meta este fin, pueden lograr los mismos resultados, en el programa lo que prima es el propósito del mismo, es decir, lo que Lipman denomina *pensamiento de alto nivel*, y lo define a lo largo de su obra como un pensamiento cuidadoso, hábil y productivo que desarrollo en las personas la necesidad de convivir en sociedades más justas y democráticas.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

PALABRAS CLAVES:

Pensamiento

Crítico

Reflexivo

Creativo

AUTORA: CARMEN ROSA ÁLVAREZ TORRES



UNIVERSIDAD DE CUENCA

“El Programa Filosofía para Niños en el desarrollo del pensamiento de alto nivel: el caso de la Unidad Educativa Porvenir”

RESUMEN.....	1
INTRODUCCIÓN.....	8

CAPÍTULO I:

RELACIÓN ENTRE EL PROGRAMA FpN Y EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO

1.1 El Programa Filosofía para Niños, FpN.....	10
1.1.2 Origen.....	12
1.1.3 Creador, Vida e Ideas.....	15
1.1.4 Aplicación del Programa FpN.....	17
1.2 Categorías fundamentales del Programa FpN	
1.2.1 Pensamiento Crítico.....	17
1.2.2 Criterios.....	19
1.2.3 Lógica.....	20
1.2.4 Razonamiento y Juicio.....	22
1.3 El desarrollo del pensamiento: principales conceptos.....	23
1.4 Relación entre el Programa FpN, el desarrollo del pensamiento y la educación.....	26

CAPÍTULO II:

EL PROGRAMA FpN Y EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO DE ALTO NIVEL

2.1 El pensamiento de alto nivel.....	30
2.2 Puntos de contacto entre el desarrollo del pensamiento de alto nivel y el Programa FpN.....	34
2.3 Influencia del Programa FpN en el desarrollo del pensamiento de alto nivel.....	37

CAPÍTULO III:

EL PROGRAMA FpN Y SU PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO, CREATIVO Y REFLEXIVO

3.1 Relación entre el Programa FpN y el desarrollo del juicio crítico, la propuesta a partir de <i>Marcos</i>	43
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----



UNIVERSIDAD DE CUENCA

3.2 Relación entre el Programa FpN y el desempeño de la habilidad creadora, la propuesta a través de <i>Susy</i>	47
3.3 Relación entre el Programa FpN y el ejercicio de la habilidad reflexiva, la propuesta a través de <i>Elisa</i>	54

CAPITULO IV

APLICACIÓN DE ALGUNAS NOVELAS DEL PROGRAMA FpN EN LA UNIDAD EDUCATIVA PORVENIR EN CUENCA

4.1 Antecedentes.....	62
4.2 Aplicación de algunas novelas del Programa FpN en la Unidad Educativa Porvenir de Cuenca.....	63
4.3 Aplicación de la metodología del Programa FpN en la Unidad Educativa Porvenir.....	66
4.3.1 Metodología.....	70
4.3.2 Descripción del proceso metodológico.....	74
4.3.3 Resultados en torno al desarrollo del pensamiento crítico.....	80
4.3.4 Resultados en torno al desarrollo del pensamiento creativo.....	90
4.3.5 Resultados en torno al desarrollo del pensamiento reflexivo.....	96
CONCLUSIONES GENERALES.....	115
BIBLIOGRAFÍA.....	118



UNIVERSIDAD DE CUENCA

FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO DE PENSAMIENTO

“El Programa Filosofía para Niños en el desarrollo del pensamiento de alto nivel: el caso de la Unidad Educativa Porvenir”

AUTORA:

CARMEN ROSA ÁLVAREZ TORRES

DIRECTOR:

MST. LEONARDO TORRES LEÓN

CUENCA – ECUADOR

2011

AUTORA: CARMEN ROSA ÁLVAREZ TORRES



UNIVERSIDAD DE CUENCA

DEDICATORIA

A:

María Fernanda, Luis Fernando,
Fabián Francisco y Fernando.

AUTORA: CARMEN ROSA ÁLVAREZ TORRES



UNIVERSIDAD DE CUENCA

AGRADECIMIENTO:

A todos los profesores que me apoyaron y acompañaron en este proceso.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

INTRODUCCIÓN

A partir del interés suscitado por el programa “Filosofía para Niños”, en adelante FpN, sus aportes literarios, su práctica en las aulas y el contexto teórico dentro del concepto “Desarrollo de Pensamiento”, he concluido que la gran interrogante para establecer un trabajo de investigación, a través de las lecturas relacionadas con el tema, es ¿Cuáles son los fundamentos teóricos que el Programa FpN maneja y que, a su vez, se proyectan al desarrollo del pensamiento?

El propósito de esta investigación será, entonces, demostrar que el Programa FpN está diseñado como uno de los instrumentos para enseñar a pensar a los estudiantes, colabora en la comprensión del carácter del pensamiento e incrementa la capacidad para pensar.

El pensamiento de “alto nivel” corresponde a la habilidad de resolver problemas complejos o complicados, tiende hacia la complejidad, rechaza formulaciones o soluciones simples. Se trata de habilidades de orden superior frente a otras habilidades de orden inferior, mas no de un pensamiento superior frente a uno inferior. Estas habilidades se manifiestan en forma de: pensamientos analítico e intuitivo, que se orienta a la solución de problemas y se desarrolla como una habilidad individual; pensamientos crítico y reflexivo que plantea problemas y se desenvuelve en un ambiente comunitario a través del diálogo; finalmente los pensamientos creativo y solidario que se manifiestan en las formas de producir, en la sensibilidad de las personas, la consolidación de las ideas y las maneras de convivencia.

Este programa da suprema importancia a los diálogos y discusiones en clase por parte de grupos de alumnos, sobre un tema determinado de carácter ético y democrático. A través de estas comunidades de diálogo se busca encaminar el desarrollo de todas estas habilidades, las mismas que una vez desarrolladas



UNIVERSIDAD DE CUENCA

conformarán un pensamiento de alto nivel que tendrá como fin la conformación de comunidades mucho más justas y democráticas.

El desarrollo de estas “*Comunidades de Investigación*”, impulsa las habilidades para discutir, deliberar, indagar, que se constituyen en el sustento de las habilidades para pensar.

El compartir las ideas, la unión de las fortalezas intelectuales, el proceso de razonar colectiva y democráticamente, son algunos de los puntos que este proyecto promueve.

Finalmente, en este trabajo se hará énfasis al desarrollo de las habilidades que promueven un pensamiento de “alto nivel”, a través del manejo de las operaciones cognitivas correctamente desarrolladas y utilizadas, considerando que los niños y niñas pueden encontrar en la educación la manera de adquirir estas habilidades, su mejora y consolidación, tomando en cuenta las inclinaciones naturales de los niños por indagar, preguntar y descubrir.

Este proyecto ha sido aplicado en la Unidad Educativa Porvenir y los resultados obtenidos luego de la experiencia, es lo que se expondrá a continuación, a través del análisis de los trabajos de los estudiantes y las conclusiones sobre los mismos.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

CAPÍTULO 1

RELACIÓN ENTRE EL PROGRAMA FpN Y EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO

1.1.1 El Programa Filosofía para Niños, FpN

Más de cuatro décadas han transcurrido desde que el filósofo norteamericano Matthew Lipman, nacido en el año de 1922, propusiera enfrentar los retos de la educación, desde el aula de clases, a través de la indagación filosófica. A decir del propio Lipman, esta idea nace de la necesidad de mejorar a gran escala y en el menor tiempo posible la capacidad de los alumnos de pensar y de reflexionar críticamente.

A partir de 1968, Lipman comienza una carrera de intensa investigación de las múltiples posibilidades para crear una nueva forma de concebir la educación partiendo de la necesidad de indagar y preguntar, cualidades propias de los niños; y, de cuestionar, aspecto relevante en los adolescentes, como medios efectivos para crear un nuevo método de enseñanza que conlleva, no sólo el interés de mejorar la calidad de pensamiento y rendimiento académico de un niño y un adolescente, sino que va mucho más allá de las esferas educativas. Lipman concluye en la idea de que una educación adecuada, dentro de los parámetros propios del buen juicio y la equidad, contribuirá, tarde o temprano, a garantizar sociedades mucho más justas, dignas y democráticas.

Para sustentar este supuesto, parte de la idea de que hacer filosofía en el aula no tenía porqué ser una acción propia de cierta materia o de cierta carga horaria; hacer filosofía en el aula debería ser como volver a las academias platónicas de la época griega y emular, hasta cierto punto, el método mayéutica en donde la



UNIVERSIDAD DE CUENCA

investigación filosófica reconoce la verdad inacabada y la necesidad del cuestionamiento universal e infinito.

Lipman, como buen filósofo, retoma la filosofía desde sus entrañas y la analiza al punto de encontrar en sus inicios la fuente de toda su propuesta: partir de la indagación dentro de una comunidad de investigadores que busca respuestas a sus preguntas y que señalan las mismas, no como un elemento finito, sino más bien como el camino hacia nuevas formas de pensar.

Lipman insiste constantemente en la necesidad de llevar la filosofía a las aulas. Esta idea significó un importante reto para la educación. Se debe tomar en cuenta que el filósofo estaba cuestionando la idea de que la filosofía, enseñada exclusivamente al interior de una asignatura, no era suficiente, de que no se trataba de enseñar filosofía, sino de hacer filosofía en el aula.

En la actualidad, esta propuesta está ya considerada seriamente dentro del currículo académico de más de cincuenta países entre norteamericanos, europeos y sudamericanos. En la mayoría de casos ha iniciado como un proyecto de formación de formadores, la mayoría de interesados son filósofos que se encuentran trabajando en sus respectivos países y desde sus aulas de clases.

1.1.2 Origen

Casi la mayoría de libros destinados al análisis de la propuesta de Lipman narran, de manera simple y concisa, el origen exacto del nacimiento de la idea de filosofar con niños dentro del aula de clase. Existen datos exactos de cómo se apoderó de Lipman la necesidad de mejorar el nivel académico de los estudiantes a través de la introducción de la filosofía en el aula.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

La propuesta de desarrollar la reflexión en el aula necesariamente tenía que partir de un filósofo y sumarse a ello la época y el momento social, cultural y político que atravesaban él y sus colegas docentes dentro de las universidades de los Estados Unidos. Se trataba de un momento de profunda meditación, del compromiso honesto y sincero de un docente frente a las nuevas generaciones y su futuro. Lipman veía la necesidad de romper algunos lineamientos, paradigmas o supuestos y hacer sus propias propuestas. Buscó la manera más efectiva de hacerlo y empezó por escribir su primer texto filosófico adaptado al nivel y al medio en el que se debía aplicar apareciendo su primera obra del programa *Harry Stottlemeiers Discovery (El descubrimiento de Ari Stóteles)* a la que el propio Lipman conceptualiza dentro del siguiente texto reducido de una de sus ponencias:

La noción de racionalización probablemente resulte indispensable. Sin embargo, siempre resultará problemático que se le considere como fin de la educación. Parece más apropiada para los ejércitos, las fábricas y el mundo de los computadores. La razonabilidad, por otra parte, parece más afín con el ideal de una vida más equilibrada, más cercana a la idea de una persona cultivada como un todo, y no sólo cultivada en su intelecto, y más representativa del espíritu y los resultados de una investigación compartida [...] Si tanto la filosofía como la educación comparten la razonabilidad como una meta común, no tendría por qué parecer escandaloso sostener que, de un modo fundamental, toda filosofía auténtica es educativa y toda educación auténtica es filosófica (Pineda, 2).

En esta obra Lipman crea un personaje que le ayuda a dar sentido a su propuesta, *Harry*. Este joven manifiesta, a lo largo del relato, que la cosa más interesante en el mundo para él es el *pensamiento* y que a pesar de no ser la única cosa interesante del mundo, él considera que sin el pensamiento no se puede pensar en ninguna otra cosa. Este libro además ayudó a Lipman a mostrar cómo podía,



UNIVERSIDAD DE CUENCA

su propuesta, ser llevada a la práctica a través de razonamientos básicos y de planteamientos de dificultades que motivaban a los jóvenes a pensarlos, criticarlos y resolverlos, mostrando a su vez, que si bien tenían un corte profundamente filosófico bien podrían, estas técnicas, ser aplicadas a otros ámbitos de la vida de los niños.

El camino recorrido por Lipman no fue fácil. Él mismo cuenta las innumerables ocasiones en que su libro fue rechazado en varias editoriales, y discutido en algunas academias. Sin embargo hubo una escuela en Nueva Jersey que mostró interés en su trabajo y aceptó la propuesta de aplicar el proyecto a manera de experimentación. Se escogieron 40 alumnos de entre 11 y 12 años, se les aplicaron test de madurez mental y el texto de *Harry* se aplicó a sólo 20 de ellos. A este grupo de trabajo se sumaron los profesores del área de ciencias sociales y el psicólogo de la institución. Después de cuatro meses de lecturas se volvió a aplicar los test resultando que los 20 alumnos lectores del texto habían incrementado su madurez mental a la edad de trece años ocho meses, mientras que los que no lo leyeron mantenían su mismo nivel correspondiente a la edad cronológica.

Este hecho motivó totalmente a Lipman quien se afirmó en sus ideas. A pesar de ello, el psicólogo de la escuela consideraba que estos resultados no podían tomarse como suficientes para la aplicación del Programa FpN en toda la institución. Así que Lipman consideró seriamente la posibilidad de preparar otros maestros que le ayuden a multiplicar su propuesta. Se trabajó por cuatro años consecutivos y los resultados fueron haciéndose cada vez más evidentes. Se trabajó en todas las áreas de estudio y se logró el apoyo del departamento psicológico que corroboraba los progresos y sugirió reforzar los avances con el afán de que se mantengan. Esto requería más personal y tiempo de trabajo, razón por la que a esta altura se une a Lipman, Ann Sharp compañera de



UNIVERSIDAD DE CUENCA

investigación y docencia y forman juntos el *Institute for the advancement in Philosophy for Children (IAPAC)*.

Otra de las necesidades del Programa FpN fue la creación de sus propios textos. A través de interesantes relatos que cumplan con las exigencias del proceso de desarrollo del pensamiento, sean atractivos para los alumnos y mantengan la posibilidad de generar la discusión entre los grupos.

1.1.3 Creador, Vida e Ideas

Evoca Lipman su propia educación como un proceso tedioso y desafortunado en una pequeña ciudad rural de Nueva Jersey. Se recuerda como un niño inquieto que tuvo que pasar gran parte de los años de escuela sometido al aislamiento a causa de sus irreverencias frente a la disciplina del aula de clase. Ya joven vivió los inicios de la segunda guerra mundial y fue miembro activo de las tropas. Viaja a Europa sin embargo, antes de entrar en acción termina la guerra. Con las lecturas de Dewey encuentra su verdadera vocación como maestro de filosofía, estudia en Columbia y en 1946 alcanza la licenciatura. Posteriormente viaja a París.

Lipman reconoce la diferencia entre la práctica de la filosofía norteamericana y la europea, concretamente la de París.

La filosofía francesa me pareció llena de frescura e inquietudes en su modo de argumentación, pero sobria y solemne en su actitud hacia el mundo, como correspondía a un país que estaba intentando dar sentido a su implicación en dos grandes guerras en menos de un cuarto de siglo. La filosofía de Estados Unidos, en contraste, era o bien una continuación del



UNIVERSIDAD DE CUENCA

naturalismo y pragmatismo del siglo XIX entre los filósofos más tradicionales, o un repentino entusiasmo por el análisis del lenguaje británico (García, 22).

Entiende que su posición filosófica y, aunque aún no muy clara la idea de una nueva forma de enseñar filosofía, dependió en gran medida del camino por el que la vida le permitió andar.

Durante sus años en Francia aprendió a fusionar el pensamiento moderno de la Europa de postguerra y el naciente modernismo norteamericano. Además conoció a Dewey quien influiría notablemente en su pensamiento filosófico a lo largo de su vida. Reconoce que aunque encontró divergencias con el pensamiento de Dewey, muchas de éstas le sirvieron para sostener sus propias ideas y mantenerlas firmes al momento de emitirlas posteriormente en su tesis doctoral.

Durante los años de estudiante universitario entre 1946 y 1950, Lipman conoce a grandes maestros de filosofía tanto en Estados Unidos como en Francia. Se vincula a ellos antes de ser maestro de la universidad y corresponde a ésta época su consolidación en la idea de un cambio en la educación.

Lipman afirma no haber tenido ninguna motivación de carácter político y social para introducir una nueva propuesta educativa, sostiene más bien haberse sentido un utópico en la idea de cambiar la educación y considera que ese ha sido el factor predominante de su proyecto. Habla de discusiones con colegas, de idealismos y de encuentros con maestros que vieron en su propuesta un espacio propicio para fomentar el diálogo, la investigación y la experimentación.

Por otro lado, la idea más firme que ha tenido desde la concepción de *Harry* ha sido “cómo se podría enseñar lógica a los niños mediante relatos en los que se presentaba a unos niños descubriendo la lógica” (García, 32). A partir de esta



UNIVERSIDAD DE CUENCA

idea se desata una innumerable serie de acontecimientos, entre correcciones, reediciones, manuales para las lecturas, nuevos temas para la discusión, y a eso se suman seminarios, charlas, ponencias, preparación de docentes, preparación de *preparadores*.

El tema central de *Harry* fue la búsqueda de la razonabilidad, pero en el marco de este pensamiento se fue desarrollando toda una propuesta, ya sea de sus propias necesidades e iniciativas, así como de sus colegas para crear obras con nuevos temas como es el caso de la creación de escritura poética que se dejó ver en *Suki*; hasta llegar a concebir todo un currículo para su proyecto.

Recién en 1976, FpN empieza a tener un reconocimiento internacional debido a los viajes realizados junto con Ann Margareth Sharp para promover el programa y dictar cursos de entrenamiento.

Lipman sostiene que su más grande orgullo es haber escrito sus novelas filosóficas aunque le apena no haberlo hecho antes. De todos modos puede encontrar en su propuesta un principio sustancial para el cambio en los programas de educación. Como filósofo está plenamente convencido de que su teoría es válida pues nadie puede negar que todo currículo académico, a nivel de la escuela y el colegio apunta, de una u otra manera, a una reflexión de carácter filosófico como componente medular.

1.1.4 Aplicación del Programa FpN

Actualmente el Programa FpN cuenta con una importante estructura científica asentada en Argentina bajo el nombre de Centro de Investigaciones en Filosofía para Niños (CIFiN), en donde además de la investigación filosófica, se desarrollan



UNIVERSIDAD DE CUENCA

actividades tendientes a promover el programa en todo el país y la publicación de sus libros y textos.

En Estados Unidos, la entidad encargada de generar las propuestas y las conexiones investigativas es el *Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC)*, en New Jersey.

Además existen centros trabajando en Brasil, México, Colombia, Perú, España, Italia e Inglaterra.

1.2 Categorías fundamentales del Programa FpN

1.2.1 Pensamiento crítico

Debemos partir de entender al pensamiento y a la inteligencia como dos cosas distintas aunque ambas corresponden a una habilidad de alto nivel, sin embargo, no necesariamente comparten el mismo significado. Por un lado, la inteligencia está definida, según el diccionario, como la capacidad de entender, asimilar, elaborar información y utilizarla adecuadamente. Por otro lado, el pensamiento se define como todo lo que la mente genera, ya sea desde el punto de vista racional del intelecto, hasta las abstracciones de la imaginación.

A partir de estas dos definiciones, podemos considerar que el pensamiento es una habilidad posible de ser entrenada y mejorada, lo que nos motiva a encontrar la manera de mejorar su desempeño a través de la práctica adecuada de sus múltiples destrezas: identificación, comparación, análisis y síntesis, clasificación, codificación y decodificación, diferenciación, etc.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Lipman ya hizo esta consideración al proponer una definición funcional del pensamiento crítico en su obra *Pensamiento complejo y educación*, en la que manifiesta: “Es un hecho hartamente constatado el profundo abismo que separa al pensamiento producido en las escuelas del requerido para tomar decisiones en el mundo real” (172). Según este planteamiento, el autor de FpN propone una forma de pensar genuina y oportuna, aquella forma de pensar creativa que nos ayuda a proponer estrategias al momento de solucionar los problemas a los que nos enfrentamos en la vida diaria, lo que se denomina *pensamiento crítico*.

El pensamiento crítico tiene como puntos de partida a los juicios, Lipman plantea que “un buen juicio se convierte en la característica fundamental del pensamiento crítico que 1) facilita el juicio porque 2) se basa en criterios, 3) es autocorrectivo y 4) sensible al contexto” (174).

Lo que pretende el Programa FpN es mostrar los diversos recursos y los procesos para la aplicación de un pensamiento crítico y la solución de problemas a través del uso del cuestionamiento dentro de una *comunidad de investigación*¹.

1.2.2 Criterios

Al comparar la conceptualización de los términos «crítico» y «criterio», encontramos que no existe una ruptura entre los mismos, de hecho, alguien que hace una valoración crítica de algo, está sustentando su valoración en algunos

¹ El término *Comunidad de Investigación* corresponde a la metodología planteada por Lipman para la aplicación de su programa FpN, cuyo principal objetivo es la discusión filosófica. Dentro de estas comunidades, el diálogo tiene un rol fundamental y aunque en un inicio puede resultar complicado lograr que los estudiantes expresen libremente sus ideas, respeten turnos en la conversación, valoren las opiniones de los otros y lleven fluida y voluntariamente el diálogo, es una tarea completamente posible y real. Vale además determinar en este punto que los términos *comunidad de investigación*, *comunidad de cuestionamiento e indagación*, *comunidad de diálogo*, y otros términos similares, en FpN suelen considerarse sinónimos.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

criterios. Un criterio también se equipara a un juicio: *norma para conocer la verdad* (Pineda, 21).

De aquí se desprende entonces que juicio, criterios y pensamiento crítico se encuentran estrechamente ligados. Un pensamiento crítico, por lo tanto se fundamenta en el buen juicio, requiere de criterios y de posturas que se abalizan en el buen razonamiento.

Los criterios vienen a ser razonamientos válidos que se profundizan en el debate y en el análisis justo de sus propuestas. Esta validez a su vez se apoya en la evidencia. Cuando existe un correcto pronunciamiento sobre un criterio, es necesario evidenciarlo a través del análisis, la comparación, la regulación. Finalmente esta evidencia se vuelve válida en la solidez de su sustento. Ningún criterio puede aceptarse como válido mientras no goce de la cualidad de la consistencia.

Todas las personas nos desenvolvemos naturalmente y a diario en base a nuestros criterios, basta observar las apreciaciones de los niños en la escuela referente a lo que ellos piensan sobre el uso y el abuso del agua, o lo que un adolescente opina y piensa a cerca de los candidatos a funciones públicas, etc. Estas observaciones se fundamentan en razones², la suma de éstas se convierten en criterios y cada uno se transforma en un pensador crítico.

Es evidente que para llegar a transitar por estos procesos es indispensable afirmarlos en la racionalidad y dentro del camino de la investigación para darles características de utilidad y funcionalidad.

² En este punto no interesa saber si las razones son válidas o no, porque será precisamente la discusión la que ayude a aclarar las posiciones de cada persona frente a un supuesto. En todo caso lo importante es partir del hecho de que los alumnos tengan criterios y los puedan argumentar y discutir.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

En este caso, un buen programa de práctica de la argumentación podría convertirse en el mecanismo de consolidación de una habilidad crítica. El momento que tenemos un criterio y somos hábiles para defenderlo, desde la perspectiva de la razón, estaremos en capacidad de hablar de buenos juicios como la base del pensamiento crítico.

1.2.3 Lógica

Es indudable que el momento que abordamos el estudio del pensamiento crítico, necesariamente estamos frente a un desempeño de la capacidad lógica de nuestro pensamiento: “Siempre que se habla de ‘pensar mejor ’es inevitable la referencia a la lógica” (Pineda, 21).

El planteamiento de Lipman dentro del Programa FpN en lo que a la lógica se refiere, apunta a la necesidad de entenderla como aquella práctica de la vida natural y cotidiana. Esto quiere decir que Lipman buscó, con su propuesta, que los estudiantes razonaran lógicamente incluso en sus conversaciones coloquiales.

En el Programa FpN, el uso de la lógica es, posiblemente, la actividad que más espacio abarca en el desarrollo de la metodología. Debemos entender que cada vez que un alumno se enfrenta a la posibilidad de razonar sobre un tema específico, hará uso de una enorme cantidad de recursos que le ayuden a responder efectivamente sus inquietudes. Para dar respuestas, intentará siempre desarrollar ideas que le permitan sustentar sus argumentos en forma clara y convincente.

En el trabajo de Diego Pineda titulado *La formación del pensamiento superior: una mirada a partir de El descubrimiento de Harry, de Matthew Lipman*, sostiene que,



UNIVERSIDAD DE CUENCA

*“la lógica comprende los principios, estrategias y reglas que nos ayudan a corregir, perfeccionar y comprender mejor nuestro pensamiento lingüístico”.*³

En los textos de FpN el uso de la lógica adquiere sentido dentro del contexto de la discusión y se desarrollan juicios y criterios que abordan un pensamiento lógico que los sostiene y valoriza constantemente. El proceso propuesto por Lipman es: *conversar, razonar y convencer*. Estas tres destrezas filosóficas demandan la intervención de la lógica.

Dentro de FpN la lógica no se aplica a profundas meditaciones sobre pensamientos trascendentes universalmente, todo lo contrario, se reflexiona sobre problemas inmediatos de la vida cotidiana que requieren de una solución creativa y correcta, fundamentada en el buen juicio y que se desprenda de un pensamiento lógico. Según Margaret Sharp “la lógica es una dimensión de la experiencia humana que nos capacita para construir sentido para nosotros mismos y para los otros”.

El pensamiento lógico se aplica al Programa FpN como la estructura de un pensamiento cuidadoso que busca constantemente elaborar proposiciones correctamente articuladas entre sí. Se propone un adiestramiento en el estudio de la lógica formal, sus principios y reglas a través de ejercicios que van creciendo en grado de exigencia.

Diego Pineda sostiene a este respecto que “ser lógico no se debe reducir a seguir determinadas reglas; y, por otra parte, no se debe confundir la lógica formal de la lógica general” (23).

³ Se trata de un material de estudio personal del filósofo Diego Antonio Pineda R. cuya edición aún se encuentra en proceso.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Existen personas a las que se les atribuye un *espíritu lógico*, son aquellos que, conociendo las reglas de un pensamiento lógico, pueden también entenderlas en contextos específicos y puede aplicar sus razonamientos en forma creativa al momento de solucionar un problema.

El análisis de los textos de Lipman creados para los propósitos del programa permite encontrar estas concepciones a lo largo de sus relatos, es posible ver como los protagonistas de las narraciones se plantean constantemente problemas de su cotidianidad e intentan solucionar los mismos analizando todas las posibilidades y apoyando sus diálogos en tres habilidades lingüísticas: conversación, razonamiento y argumentación.

Es por esta razón que uno de los pilares fundamentales del Programa FpN es el apoyo literario de los textos del programa, con historias cortas pero claras, desarrolladas con un objetivo pragmático y metodológico que siempre buscará el desempeño lógico de sus interlocutores.

1.2.4 Razonamiento y Juicio

Según las argumentaciones de Diego Pineda en *La formación del pensamiento superior: una mirada a partir de El descubrimiento de Harry*, de Matthew Lipman, al hablar de razonamiento estamos hablando de aquel proceso que nos permite pasar, en forma consciente, de un conocimiento a otro siguiendo ciertas normas con el propósito de obtener un saber verdadero. En este caso, un razonamiento ya no se queda en la simple conversación o comunicación, va más allá: lo que busca es *construir*. Podemos decir que las personas no razonamos para intercambiar opiniones o puntos de vista, criterios o juicios, lo que hacemos al



UNIVERSIDAD DE CUENCA

razonar es ir construyendo un nuevo conocimiento que se apoya en algunas premisas que desencadenan ciertas conclusiones.

Realizar un *buen juicio* es, entonces, la meta de toda argumentación, pues a partir de éste se desencadena una determinación tanto del pensamiento, como del habla de la acción y la creación.

La ejecución de un juicio correcto conlleva diversas habilidades de razonamiento como la inferencia, la comparación, la investigación, la conceptualización. En el contexto educativo esto se hace posible cuando el docente logra calidad en el manejo del significado a partir de lo que los estudiantes leen, perciben o expresan. Aunque por un momento, la habilidad de elaborar un *buen juicio* parezca el producto de la ejecución de complicados procesos del razonamiento, debemos recordar que las personas elaboramos a diario estas habilidades en forma inconsciente cuando leemos un texto, cuando sostenemos una conversación. Con un correcto seguimiento educativo se busca llegar a perfeccionar esta habilidad, hasta conseguir desarrollar la destreza de pensar en su globalidad, lo que enlaza perfectamente con la propuesta de Lipman quien lleva a las aulas esta destreza a partir de la reconstrucción, en forma de novelas filosóficas, de la historia de la filosofía occidental y cuya metodología la presentan Woksman y Kohan en su obra *Filosofía con Niños, aportes para el trabajo en clase*.

1.3 El desarrollo del pensamiento: principales conceptos

En la actualidad se ha extendido notablemente el interés por desarrollar el pensamiento como una habilidad estratégica dentro de las aulas de clase. Si bien el programa de Lipman constituye una fuente interesante de aportes para el desarrollo de esta habilidad, no es el único camino para lograr este objetivo.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

A decir de Lipman en su libro *Pensamiento complejo y educación*, a pesar de que muchos autores definen al pensamiento crítico, no siempre describen sus características esenciales limitándose básicamente a ligarlo a la solución de problemas y a la toma de decisiones.

Sin embargo, Lipman considera que un análisis profundo del pensamiento crítico, corresponde la suma de varios factores que lo caracterizan y definen. No podemos limitarnos a decir que el pensamiento concluye en soluciones, decisiones, o adquisición de conceptos. Lo que el autor determina es que un pensamiento crítico es la suma de todas estas habilidades en forma oportuna y efectiva de tal manera que puede pensarse en una capacidad óptima definida así:

La línea de investigación que hemos estado siguiendo muestra cómo el buen juicio sería el descendiente de la antigua noción de sabiduría y además la característica fundamental del pensamiento crítico (173).

Lipman, en su *Pensamiento complejo y educación* cita a Robert Ennis uno de los teóricos que han realizado los más intensos estudios sobre el pensamiento crítico quien lo define como “un pensamiento reflexivo y razonable que se centra en que la persona pueda decidir qué creer o hacer” (173).

Para Ennis, el pensamiento crítico o de alto nivel se caracteriza además por su carácter reflexivo, razonable y evaluativo; se basa en la resolución de problemas y



UNIVERSIDAD DE CUENCA

la toma de decisiones, consecuentemente es un proceso que requiere la toma de posición o una decisión de acción frente a un problema determinado.⁴

Creer y hacer se consideran los rasgos más relevantes de un pensamiento crítico y las cualidades que todo buen pensador debe poseer, según el teórico Ennis serían las siguientes: personas bien formadas, de mente abierta, con una valoración justa, capaz de cuestionar permanentemente, con coraje intelectual, control emotivo. A la par de estas cualidades, las habilidades y destrezas que debería potencializar un pensador crítico son: el análisis, la inferencia, la interpretación, la explicación, la metacognición y la evaluación.

Otra definición relevante puede considerarse la realizada por Diego Pineda en sus estudios *La formación del pensamiento superior: una mirada a partir de El descubrimiento de Harry, de Matthew Lipman* sobre la formación del pensamiento superior, hace referencia a la facultad de “un adecuado planteamiento y examen de los problemas” y sostiene que:

El pensamiento crítico y reflexivo supone la mediación de una comunidad en donde se examinan y discuten los criterios, se forman los puntos de vista, se someten a un detallado análisis las formas de razonamiento y los usos del lenguaje y se prevén las posibles consecuencias de pensar, sentir o actuar de una determinada manera (18).

Lipman deja sentado que la definición de pensamiento crítico aún no está totalmente aceptada. Existen filósofos que ubican a este movimiento desde su

⁴ El estudio de Robert Ennis se titula “A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Habilities”, en Joan Boykoff Baron and Robert J. Sternberg (eds.) (1978) *Teaching, Thinking Skills: Theory and Practice*. New York: Freeman, 10.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

relación con la filosofía y otros que lo reconocen como un movimiento independiente que podría poseer sus propias estructuras aún alejadas de la filosofía. Cita a John McPeck en *Critical Thinking and Education* quien defiende la enseñanza del pensamiento como una asignatura independiente. Frente a la posición de Robert Ennis y Richard Paul que defienden su transversalidad dentro de un currículo⁵.

1.4 Relación entre el Programa FpN, el desarrollo del pensamiento y la educación

En el primer capítulo del libro *Discusiones y Propuestas* de Kohan y Woksman se dedica un importante análisis al encuentro de la filosofía y la educación en las aulas de clase y, a través de la filosofía, el desarrollo del pensamiento.

Considerando la historia podemos observar que la propuesta de trabajar filosofía con niños y adolescentes es de una trayectoria más bien corta y se le atribuye a Lipman el hecho de haber involucrado a los niños y a las niñas como sujetos del quehacer filosófico frente a la situación de *objetos* de la educación a la que nos acostumbramos en el campo educativo.

El Programa FpN ha realizado interesantes conclusiones en lo referido a cuáles serían los aportes que éste puede otorgar a los alumnos. En primer lugar la filosofía enriquece el sentido de toda experiencia educativa; en segundo lugar, su carácter reflexivo permite a los estudiantes madurar en sus criterios y valorar sus entornos y contextos; finalmente y como consecuencia de los primeros, se

⁵ Para profundizar estas dos propuestas sobre el pensamiento crítico se puede ver a John McPeck (1981), *Critical Thinking and Education*. New York: St. Martins; Richard W. Paul (1985) *McPecks Mistakes*, en *Informal Logic* 7: 1,35 – 34; John McPeck, “Pauls Critique of Critical Thinking and Education” *Ibidem*, 45-54.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

sostiene que un trabajo en este orden garantiza la consolidación de sociedades más justas y democráticas.

De otro lado, se plantea también, cuál sería el aporte que niños y niñas proporcionarían a la filosofía, y aunque Lipman no ha profundizado en este terreno, Kohan y Waksman encuentran cuatro áreas en dónde la filosofía recibiría un importantísimo aporte por parte de los estudiantes:

La filosofía del derecho se vería enriquecida por la actual discusión acerca de los derechos de los niños; la efectiva capacidad de los niños para llevar a cabo investigaciones y cuestionamientos éticos tendría importantes repercusiones en el terreno de la ética; la filosofía social se vería iluminada por la formación de comunidades de niños y, en antropología filosófica, finalmente, la comprensión de la pregunta “¿qué es un niños?” echaría luz sobre la pregunta “¿qué es una persona?” (18)

Sin duda alguna una de las relaciones más evidentes entre el Programa FpN y el desarrollo del pensamiento, puede plantearse a partir de la habilidad que desarrollan los estudiantes, durante su proceso educativo como parte de una *comunidad de indagación*, al pensar por sí mismos y pensar con otros.

Dentro de una comunidad de investigación filosófica, se promueve constantemente el pensamiento crítico, se hacen propuestas, se comparten ideas y opiniones y se alcanzan niveles óptimos de racionalización y se utilizan los juicios y los pensamientos lógicos, “El nivel que se presta mayor atención dentro de la comunidad de investigación filosófica es, por supuesto, el conceptual. Y en esta dimensión la lógica juega un rol prominente” (148).



UNIVERSIDAD DE CUENCA

En la recopilación de Kohan y Waksman, Lipman enumera los supuestos del programa que muestran la relación de éste con el desarrollo del pensamiento y que a continuación se resumen:

1. En el Programa FpN, la comunidad de diálogo promueve el pensamiento individualizado. A través del diálogo muestra cómo las habilidades del pensamiento se conectan de tal manera que se logra la expresión del pensamiento internalizado.
2. En el Programa FpN la búsqueda de la verdad enseña a los niños y niñas que el proceso es un complejo conjunto de relaciones que parten de la individualidad e identifican a la verdad como una posibilidad, no como una entidad acabada.
3. En el Programa FpN, una comunidad de investigación filosófica siempre buscará lo deseable frente a lo deseado en la realidad social.
4. En el Programa FpN se apunta a un lenguaje normativo (cómo debería ser las cosas) frente a un lenguaje descriptivo (cómo son las cosas).
5. En el Programa FpN se busca ser autocríticos y autocorrectivos cuando realizamos una investigación.
6. En el Programa FpN, frente a las cualidades primarias y secundarias que son genéricas y universales, lo que se busca es rescatar las cualidades terciarias que son particulares y específicas.
7. En el Programa FpN se parte del interés de cada grupo. Inicia una discusión dentro de un tema que genera verdadero interés, desarrolla el pensamiento de la persona que desea solucionar el problema,



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Los estudios realizados por los autores interesados en el Programa FpN, dejan ver la enorme preocupación de Lipman frente a la terrible problemática de la ausencia de razonamiento lógico de sus alumnos universitarios y para resolver este problema, creó este programa y dentro de éste, uno de los medios más eficaces para el desarrollo del pensamiento, es el diálogo que se convierte en el método de enseñanza y de práctica de la filosofía.

Queda claro entonces que no se trata de un diálogo cotidiano, sino de uno elaborado, pensado y razonado, que se convierte en arma estratégica del desarrollo del pensamiento, desata la creación, imaginación, análisis, inferencia, comparación, discusión y argumento, por citar sólo algunas de las habilidades del pensamiento de orden superior.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

CAPÍTULO II:

EL PROGRAMA FpN Y EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO DE ALTO NIVEL

2.1 El pensamiento de alto nivel

Uno de los problemas que plantea el análisis de este tema, parte de la traducción del término inglés *Higher – Order Thinking* cuya traducción al castellano sería “pensamiento de orden superior” o “pensamiento de alto nivel”.

Lipman, en su libro *Pensamiento complejo y educación*, le otorga este término el concepto de “pensamiento rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio” (62). Estos tres términos se ajustan a su vez con las tres características del pensamiento de alto nivel: crítico, reflexivo y creativo.

Como se puede apreciar, el pensamiento de alto nivel no está conformado por tres tipos de pensamiento sino todos corresponden a este tipo de pensamiento. En los estudios de Diego Pineda⁶, se encuentra una reflexión sobre este aspecto “estas tres perspectivas del pensamiento corresponden con los tres tipos de ciencias según Aristóteles: todo pensar discursivo es o práctico o productivo o teórico”.

Dentro del proceso de aplicación de los ejercicios en las *comunidades de diálogo*, las lecturas realizadas con los estudiantes dejan ver cómo el desarrollo de estas tres habilidades va progresando a medida que se avanza en la lectura. Si bien una apreciación de un estudiante inicia sólo como una simple intervención verbal, durante el proceso va alcanzando niveles cada vez más altos de reflexión,

⁶ *Apuntes para la comprensión de “El descubrimiento de Harry” de Matthew Lipman*, cuya edición aún se encuentra en proceso.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

argumentación y criterios que ayudan a reforzar una idea planteada, solucionar un problema o emitir una opinión.

En la obra, *Pensamiento complejo y educación*, Lipman plantea que la enseñanza de pensamiento de orden superior proyecta todas las posibilidades de desarrollo de pensamiento. También propone que debería enseñarse directamente al alumno a pensar a este nivel, es decir, poner en práctica el desempeño de la filosofía como medio para la ejecución del pensamiento de orden superior (173 – 176).

En el libro antes mencionado, Limpan concluye:

Promover que los estudiantes hagan filosofía es un ejemplo de cómo puede estimularse el pensamiento de orden superior en el aula, utilizando la comunidad de indagación. Pero aunque la filosofía sea una propuesta paradigmática, no es necesario utilizar la filosofía para promoverlo (63).

Lo que sostiene Lipman, a continuación, en *Pensamiento complejo y educación* es que la metodología de la comunidad de investigación puede ser y de hecho lo es, una herramienta de trabajo en muchas otras disciplinas.

Para conceptualizar de una manera más clara lo que es el pensamiento de orden superior, el autor parte de la explicación de la simbiosis *pensamiento crítico – pensamiento creativo*.

El pensamiento crítico implica razonamientos y juicios críticos, mientras que el pensamiento creativo está relacionado con la habilidad de resolver problemas utilizando variedad de estrategias que permitan una solución efectiva. No se puede dar un pensamiento creativo sin un juicio crítico o viceversa. Una *comunidad de indagación* generará constantemente estas dos habilidades a través del diálogo o discusión. Una destreza cognitiva se refuerza apoyada en el pensamiento que genera esta investigación



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Lo que podemos concluir de estas premisas es que un pensador de alto nivel no sólo es aquél que suele razonar correctamente, sino que se requiere además la habilidad para argumentar correctamente, proponer alternativas de solución, observar cuidadosamente el pensamiento del otro y buscar siempre el consenso y los acuerdos prácticos que construyan una mejor forma de ver las cosas.

2.2 Puntos de contacto entre el desarrollo del pensamiento de alto nivel y el Programa FpN

Para Lipman el hecho de trabajar con niños, niñas y adolescentes a través de un programa educativo en el que se desarrollen contenidos de aprendizaje a través de la Filosofía, conlleva una serie de estrategias y mecanismos que abren la posibilidad de mejorar el nivel cognoscitivo de los estudiantes en forma efectiva y real.

El Programa FpN apunta a desarrollar específicamente cuatro grupos de habilidades cognoscitivas: de investigación, razonamiento, organización de la información y diálogo.

La investigación como habilidad cognoscitiva contempla enormes posibilidades de mejorar el nivel de comprensión en los estudiantes, promueve la curiosidad y su imperiosa necesidad de saber. Investigar, indagar, preguntar, cuestionar, son primero, necesidades de los estudiantes que, con el paso del tiempo, se pueden convertir en destrezas. Partir de una forma elemental de investigar (conocer las preferencias en el uso del tiempo libre entre los compañeros del aula, por ejemplo)



UNIVERSIDAD DE CUENCA

puede sugerir a los niños y jóvenes cómo desarrollar los mismos procesos a fin de aplicarlos en otros proyectos de mayor nivel investigativo.

El razonamiento parte también de la experiencia. Cuando un estudiante es capaz de razonar frente a la libertad de elegir, ya está poniendo en práctica su capacidad de uso de la lógica y la razonabilidad. Desarrollar una propuesta basada en el razonamiento ayudará a entender mejor las posibilidades de enfrentar dificultades dentro de un grupo o como parte de un proceso en el que estemos involucrados.

Posiblemente de las habilidades nombradas, la organización de la información y el diálogo sean las que menos atención reciben mientras nos desarrollamos dentro del campo académico. Investigar y razonar forman parte de cualquier currículo de estudio; sin embargo, el diálogo y la expresión escrita, por su carácter natural e inconsciente, no poseen el cuidado específico de una planificación o de un proceso de trabajo estructurado. En *Filosofía con niños* de Waksman Y Kohan encontramos la siguiente reflexión relacionada con estas habilidades:

Para que el diálogo sea viable es necesario disponer de herramientas que organicen la información y las experiencias en él presentes de acuerdo con unidades significativas de sentido. La descripción y la narración son, de acuerdo con Lipman, procesos organizacionales que todo buen pensador necesita dominar. Por su parte, los conceptos, las oraciones y los esquemas son, según el propio Lipman, tres unidades principales en esa organización de la información (44).

La organización de la información no es un proceso sencillo ni automático y si analizamos al diálogo como parte esencial de ese proceso de información nos encontramos con que tal vez esa sea la razón por la que muchos estudiantes



UNIVERSIDAD DE CUENCA

encuentran difícil involucrarse en un diálogo abierto y franco. Expresar adecuadamente el pensamiento puede ser muy complicado, pensar en la mejor forma de expresar las ideas contempla otro tipo de habilidades más exigentes como la síntesis, la inferencia, la conclusión, etc.

Cuando una comunidad de diálogo se abre, los niños y adolescentes tienen dificultades al momento de emitir sus criterios, pensamientos e ideas. En muchas ocasiones, suelen tener clara su respuesta, pero ponerlas al plano del lenguaje expresivo, sobre todo hablado, puede convertirse en un problema.

Sólo con la práctica se puede ir observando el desarrollo efectivo de estas destrezas.

Hasta aquí hemos analizado las destrezas cognoscitivas que se desarrollan en un programa común de enseñanza. En lo que se refiere a FpN, la propuesta va más allá que sólo entrenar o mejorar estas habilidades o destrezas. Lo que está claro es que, partir de la propuesta del aula de clases puede ser el punto de encuentro entre el Programa FpN y el desarrollo del pensamiento de Alto Nivel.

Existen tres aspectos relevantes dentro del aula de clases que vale la pena destacar: la investigación reflexiva, dar razones y desarrollar la imaginación y generar la creatividad.

Una de las habilidades que se desarrolla en la comunidad de diálogo es la de la investigación constante y persistente, el deseo de aportar de la mejor manera al tema en discusión ayuda y motiva a los estudiantes a buscar, a través de ejemplos, las respuestas que enriquezcan el diálogo. La necesidad de involucrarse directamente en el campo investigativo motiva a la vez el desarrollo de una habilidad reflexiva, el deseo de ser escuchados se equipara al de escuchar



UNIVERSIDAD DE CUENCA

al otro. Poco a poco los estudiantes y el maestro van mermando su dependencia de los textos y encuentran que la discusión fortalece sus discusiones. No sólo aprende el niño sino que el maestro encuentra cada vez más la necesidad de reflexionar sobre su propia formación: “Más aún, este nuevo enfoque lleva a una transformación del punto de vista de los docentes acerca de su propio rol en todo el proceso educativo. Tiene lugar un cambio de desarrollo importante desde el maestro como transmisor al maestro como coordinador o co-investigador” (Kohan y Waksman 57).

Dar razones no parece ser un proceso académico si consideramos que las personas y, sobre todo, los niños, habiúan preguntar el “porqué” de cada cosa. La idea de FpN está estrechamente ligada a la de buscar las razones a todo lo que se nos presenta como inquietante. En FpN la pregunta se convierte en *herramienta*, su uso frecuente promueve el diálogo y mantiene despierta la idea de cuestionar sin perjuicio ni preocupación. Aunque en una primera instancia la pregunta reiterativa y persistente puede perturbar al interlocutor, poco a poco irá involucrándose en la idea de que sus respuestas producen el desarrollo efectivo de una nutrida discusión. Posiblemente, en el uso de esta técnica es en donde más se aprecie el trabajo de *filosofar con los estudiantes*.

Finalmente, la imaginación y la creatividad, que en otro ámbito educativo puede considerarse poco útil para el momento académico, en FpN se vuelve necesaria y personal. La necesidad de dar respuestas a las múltiples interrogantes, obliga a los estudiantes a desarrollar con ingenio las mismas. No sólo durante un diálogo o discusión. La creatividad también es necesaria en la producción de historias o anécdotas que apoyen e ilustren un tema. Las analogías, las metáforas, las comparaciones y los ejemplos forman parte vital del diálogo filosófico.

2.3 Influencia del Programa FpN en el desarrollo del pensamiento de alto nivel

Durante este estudio y las investigaciones que sobre él he realizado, he podido constatar que la influencia del Programa FpN en el desarrollo del pensamiento de alto nivel no sólo es positiva y efectiva, sino que además logra, lo que otros



UNIVERSIDAD DE CUENCA

programas no lo hacen, generar un verdadero espacio para la lectura, el análisis y el diálogo filosófico y reflexivo, que, a su vez, va generando en los niños y adolescentes otro tipo de habilidades y destrezas propias de la opinión y el criterio. Una de las más rescatables es la seguridad de opinar y emitir criterios personales despojados de prejuicios o de la relativa vergüenza que muchas veces limitan la expresividad.

Los problemas planteados a través de las novelas del programa, abarcan temas de interés general y vivencias que no están alejadas de la realidad de muchos jóvenes y niños que encuentran en ellos un medio de identificarse dentro de sus propias realidades.

Sin embargo, no sólo son los temas cotidianos lo importante y útil de las novelas, sino que en la mayoría de casos, las novelas están pensadas y estructuradas de tal manera que apuntan, directamente, al desarrollo del pensamiento. Por ejemplo en el estudio de Pineda sobre el “Descubrimiento de Harry” el autor plantea “DH (Descubrimiento de Harry) es tanto un modelo de indagación sobre el pensar y sus múltiples formas o estilos como un modelo de pensamiento correcto (29).

Este es el tema que más enriquece la propuesta de Lipman. Miguel Angel Jiménez en su estudio *La formación de personas razonables. Sobre el papel de la lógica en “Filosofía para Niños”* escribe: “Una persona razonable no sólo ha desarrollado sus competencias cognitivas, sino un conjunto más amplio de habilidades que abarcan territorios de la personalidad tan aparentemente distantes del razonamiento lógico como la creatividad y la solidaridad” (3).



UNIVERSIDAD DE CUENCA

CAPÍTULO III

EL PROGRAMA FpN Y SU PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO, CREATIVO Y REFLEXIVO

Antes de determinar cuáles son las propuestas concretas del programa FpN para el desarrollo del pensamiento de alto nivel, en relación con cada una de las habilidades, se explicitará qué se entiende por pensamiento crítico, creativo y reflexivo.

Mathew Lipman desarrolla, profundamente, sus concepciones de *pensamiento crítico* y *creativo* en su libro *Pensamiento Complejo y educación*. “El pensamiento de orden superior implica tanto un pensamiento creativo como un pensamiento crítico. El pensamiento crítico implica razonamiento y juicio crítico. El pensamiento creativo implica destreza, arte y juicio creativo” (64).

El análisis de un *pensamiento reflexivo* aparece posteriormente en el libro de Walter O. Kohan y Vera Waskman comps. *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas* en el que se recogen las actas del Congreso Internacional de Niños y Jóvenes celebrado en Brasilia en el año de 1999. En ese libro, Lipman aporta con nuevos estudios acerca de su propuesta inicial y escribe *Algunos Supuestos educacionales de filosofía para niños* entre los que destaca aquellos relacionados con la reflexión de los niños y jóvenes. Esta reflexión se alcanza cuando se han iniciado en la lectura de las novelas y han aprendido a deliberar en forma grupal, lo que les obliga a ser cuidadosos frente a sus respuestas. Lipman anota en este trabajo 12 supuestos educacionales; a continuación se transcriben los que están relacionados con el *pensamiento reflexivo*:

El juicio de los niños puede fortalecerse cuando se les ofrece una práctica frecuente en el juzgar, por medio de los ejercicios que



UNIVERSIDAD DE CUENCA

brindan los manuales y dándoles la oportunidad de apoyar sus juicios en razones fuertes y relevantes.

El razonamiento de los niños puede ser fortalecido si se les enseña las reglas elementales de la inferencia y se los lleva a ser sensibles a las violaciones de tales reglas (27).

Si bien, aún no es nombrado como *pensamiento reflexivo*, éstas son las características relevantes de este tipo de pensamiento⁷. Posteriormente Lipman presenta un análisis de este tipo de pensamiento, el mismo que está encerrado en el término *caring thinking* que abarca la idea de *cuidado en el pensar*. Y lo asocia con la habilidad de las personas para pensar sobre algún tema en forma muy cuidadosa y minuciosa, volviendo al tema pensado muchas veces, hasta tener claro cuáles son sus alcances. Se trata no sólo de apreciar algo desde la óptica de lo bueno y lo malo, de lo bello y lo feo, sino de pensar, lo mismo, desde nuestros propios sentimientos y deseos. Según Lipman:

Se sostiene en ocasiones que apreciar no es nada más que tener una actitud favorable hacia los objetos bellos. Pero podemos apreciar lo repulsivo que hay en lo feo, del mismo modo que podemos apreciar lo atractivo que hay en lo bello (así como podemos apreciar lo que es vicioso en lo que consideramos malo y virtuoso en lo que consideramos bueno), cuando reflexionamos acerca de nuestros sentimientos y deseos. La apreciación no es, en consecuencia, una mera actitud: es una forma del cuidado en el pensar (62).

⁷ Se asocia el término *reflexivo* al término *juicio*, porque sin lugar a dudas, una persona que obra con juicio es una persona que reflexiona sobre sus propios actos y pensamientos.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Con esta idea, Lipman propone una nueva forma de pensar. Ya no se trata únicamente de enfrentar las cosas y encontrar nuevas estrategias de solución a los problemas, sino de dar a estas actividades un estatus de valor, es decir, debo ser cuidadoso al momento de dar soluciones y razonar sobre algo.

Lipman anota que estos pensamientos no se oponen ni corren paralelamente en el desarrollo de una actividad reflexiva, todo lo contrario “son simétricos y complementarios” (*Pensamiento*, 66).

El escritor colombiano Miguel Ángel Pérez Jiménez escribe un artículo titulado *La formación de personas razonables. Sobre el papel de la lógica en Filosofía para Niños*, para la revista *Magisterio*, en donde recoge algunas ideas de Lipman sobre el análisis de las formas de pensamiento. Diego Pineda a su vez propone seis formas de pensamiento: analítico, intuitivo, crítico, reflexivo, creativo y solidario. Sin embargo, a mi modo de ver, estas formas se condensan nuevamente en las propuestas por Lipman que, a su vez, encierran las tres ideas básicas que constituyen el sustento del pensamiento superior: el planteamiento de problemas, la solución de problemas y la creación de la realidad. Por tanto, volvemos a los tres pensamientos iniciales que define de la siguiente manera y con lo cual concuerdo:

El **pensamiento crítico** se basa en criterios. El uso constante de criterios diversos genera la habilidad para poder determinar cuándo unos son más adecuados que otros, de modo que el pensamiento crítico resulta siendo autocorrectivo y sensible al contexto [...]. Su perspectiva no es la solución sino la problematización.

El **pensamiento creativo** se caracteriza por modificar nuestras relaciones con el entorno bien sea alterando nuestras formas de producción, o nuestra percepción comprensión del mundo. Ser creativo es abrir una posibilidad nueva de relaciones con el mundo bien sea mediante objetos, como en el caso de los inventores, mediante exploraciones de nuevas formas de



UNIVERSIDAD DE CUENCA

sensibilidad, como en el caso de los artistas, o mediante nuestra comprensión del mismo, como en el caso de los teóricos. En cualquiera de estas tres variedades es claro que el pensamiento creativo tiene una relación directa con la materialidad de los objetos producidos [...].

El **pensamiento reflexivo** es un tipo de pensamiento permanentemente inquieto no por lo ajeno sino por lo propio [...]. El reflexivo va lento y pausado sobre sí mismo, casi en una actitud de sospecha e inquietud por sus propios logros y procedimientos. El pensador reflexivo da rodeos sobre sus conclusiones y sobre la forma en que las ha obtenido, piensa y vuelve a pensar los problemas y las soluciones examinando si no habrá algo impropio en ellas. El pensador reflexivo sabe que tan importante como solucionar las dificultades es problematizar las soluciones y las estrategias de solución (Pérez, *La formación* 4).

En cuanto a las estrategias y recursos metodológicos que se proponen para el desarrollo de cada tipo de pensamiento dentro del Programa FpN, existen algunas ideas entre las que se destaca la propuesta por Miguel Ángel Pérez Jiménez quien sugiere algunas estrategias que serían aplicables al trabajo con las novelas del Programa FpN. Plantea el desarrollo de tres actividades a las que llama *valores lógicos*:

la consistencia (es decir, el hábito de pensar sin incurrir en contradicciones), la consecuencia lógica (o sea, la capacidad para ir pasando de premisas verdaderas a conclusiones verdaderas) y la coherencia (o sea, la disposición para pensar de acuerdo con un conjunto de reglas sistematizadas) (Pérez, 6).

Al momento que un estudiante asume las conclusiones lógicas también aprende las reglas para el pensamiento lógico que, a su vez, le ayudan a observar algunos principios que orientan y evalúan su propia manera de pensar.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Podemos observar que no es necesario que empiece por concluir en el hecho de que está realizando un pensamiento lógico, sino que lo deduzca con el tiempo cuando esté más seguro de que sabe ordenar sus propios pensamientos. De hecho, todo el proceso de análisis y conclusión, toma un tiempo y el niño o joven acaban deduciendo su razonamiento en forma natural e imperceptible hasta que alcanzan un proceso de racionalización que les ayuda a comprender que sus conclusiones ya no son tan naturales, que han tenido un proceso y, por lo tanto, tendrán también una conclusión.

En los textos de Lipman, la forma más efectiva en que se logra desarrollar una metodología es a través del uso de las oraciones enunciativas que están regidas por reglas simples y con una estructura elemental lo que ayudan a los estudiantes a descubrir lo fácil que puede ser el comprender y evaluar lo que los otros dicen y lo que ellos mismos piensan, por ejemplo:

Así no vamos a llegar a ninguna parte. (enunciativa – negativa)

Yo creí que se cayó por la fuerza de la gravedad. (enunciativa – afirmativa)

Manuela entró al colegio. (Enunciativa)

Yo no estoy de acuerdo con Toño. (Enunciativa – negativa)

Fui al partido de baloncesto. (Enunciativa)

No, fui sola. (Enunciativa – negativa) ⁸

Las novelas están estructuradas de tal manera que los estudiantes abordan los temas con naturalidad, posteriormente se plantea el *problema* que es una especie

⁸ Estos son ejemplos de las oraciones que componen los textos narrativos de la novelas. Si bien no son el único tipo de oraciones, se debe reconocer que el hilo narrativo no pretende dar complejidad a la lectura y la mayoría de oraciones enuncian algo ya sea afirmativas o negativas.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

de duda que invita a la reflexión, muchas veces en oraciones interrogativas, por ejemplo:

¿Y cómo haces para estar tan segura?

¿No deberían, más bien, los papás decirles a sus hijos cómo creen ellos que deberían vivir y luego dejar que los hijos manifiesten su desacuerdo o hagan objeciones si hay algo que no les gusta?

¿Y si precisamente en aquello que no es bueno en el colegio lo están evaluando? (Lipman, Elisa)

Y, finalmente, existe una invitación intrínseca a solucionar el problema. El lector de las novelas está constantemente invitado a responder algo que, o parte de una pregunta, o del planteamiento de dificultad.

A continuación lo que trataré de exponer será la relación encontrada, a partir de la lectura de las novelas de Matthew Lipman desarrollada *Marcos, Suky y Elisa*, con los pensamientos *crítico, creativo y reflexivo*.

3.1 Relación entre el Programa FpN y el desarrollo del juicio crítico, la propuesta a partir de *Marcos*.

Puesto que una sociedad democrática es aquella en la que ninguna cuestión social puede quedar libre de investigación, no es posible suponer que haya un conjunto de creencias que deba ser considerado como “intocable” por parte de los niños y jóvenes que se están preparando para participar en este tipo de sociedad de una manera activa y responsable. El problema no consiste tanto en conseguir que los niños y jóvenes que se están formando como ciudadanos sepan esto o aquello, o crean en esto o aquello [...]. No, el problema consiste simplemente en que el primer criterio que permite distinguir a un ciudadano responsable es -y siempre ha sido- la capacidad de pensar de un modo crítico y reflexivo. Un sistema educativo que no estimula a los niños y jóvenes a reflexionar, a pensar de



UNIVERSIDAD DE CUENCA

forma sistemática y cuidadosa en los asuntos que les importan no consigue prepararlos para cumplir el único criterio que debe ser satisfecho si uno no quiere ser simplemente un miembro más de una sociedad, sino un buen ciudadano en una democracia.

MATTHEW LIPMAN.

Marcos es la adaptación de la novela original *Mark*, de Lipman⁹. El protagonista Marcos es un joven que se caracteriza por un pensamiento crítico. Esta novela es la última del programa, está creada para propiciar el razonamiento lógico y crítico a partir de las cuestiones de orden político y social.

En *Marcos* Lipman narra los sucesos relacionados con la vida de un grupo de adolescentes cuyos problemas parecen simples, sin embargo, analizados desde la perspectiva de un adolescente pueden verse como situaciones extremadamente difíciles de resolver.

Marcos, [...] en un acto de vandalismo en su colegio, es hallado en la escena del crimen, razón por la cual se le acusa ante un juez de menores. Esta situación permite a los jóvenes, partiendo de los distintos sucesos acaecidos, plantearse cuestiones más amplias sobre la naturaleza de las instituciones sociales, la ley, el crimen, la burocracia, los problemas de autoridad, la responsabilidad social o el uso de la fuerza (178).

Marcos busca desarrollar en los estudiantes una actitud crítica. Propicia un planteamiento constante de interrogantes y problemas, no busca la solución definitiva sino la indagación y relación de varios problemas en uno y otro contexto. La estrategia de esta novela es generar el pensamiento crítico, lo que Diego

⁹ Todas las adaptaciones culturales usadas en este trabajo de investigación corresponde a Diego Antonio Pineda, catedrático de la Universidad Javeriana de Bogotá – Colombia.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Antonio Pineda logra conceptualizar en su trabajo de análisis y adaptación de los textos. A lo largo de la novela se puede observar el planteamiento de criterios, los mismos que van siendo analizados por los estudiantes quienes además los evalúan dentro de un contexto determinado:

Habíamos dicho que hay algunos criterios que nos permiten identificar si una determinada forma de gobierno es o no una democracia. Por ejemplo que, si en un país hay una Constitución escrita, un gobierno representativo, se acepta la regla de la mayoría para tomar decisiones y se respetan los derechos de las minorías, podemos decir que ese país es una democracia. Pero, al final, tú nos preguntas si esos criterios serían suficientes para que hubiera una democracia.

-Bueno esa es la primera pregunta. ¿Y la segunda? – Preguntó la profesora Stella-

-La segunda era que si deberíamos buscar otros criterios para evaluar esos criterios que habíamos encontrado –intervino María Fernanda.

-Bueno, las preguntas están claras. Pero, ahora sí, ¿qué han pensado al respecto? (Lipman, *Marcos* 18).

En este párrafo extraído de la novela *Marcos* se puede encontrar un ejemplo del planteamiento de opiniones, criterios y razonamientos que los alumnos realizan con su maestra durante una hora de clase. Los jóvenes tienden a problematizar las situaciones como cuando pretenden conceptualizar el término *democracia* y, más adelante se puede observar que no se trata de cerrar una pregunta con una respuesta lógica y definitiva, sino de mantener siempre la idea de la *curiosidad* y la *investigación*, cualidades propias de la filosofía.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Lipman asegura que su programa, bien aplicado y siguiendo la línea de la discusión filosófica, apunta a la consolidación de sociedades más justas y democráticas. Posiblemente ésta sea la esencia de su programa y no otra. Es decir, la necesidad de entender que la educación moderna debería encontrar el camino de superación de sus educandos, no en la transmisión de conocimientos y contenidos científicos sino en la correcta interpretación y uso que a estos conocimientos le pueden otorgar los individuos si lo hacen en forma razonada y reflexiva.

Diego Pineda realiza algunas propuestas desde su propia perspectiva. *Competencias ciudadanas: posibilidad y sentido* es un trabajo que se suma a esta iniciativa de Lipman. Entre algunos de sus estudios se puede encontrar un análisis a la situación de la vida en democracia que viven los pueblos latinoamericanos y que aún hoy en pleno siglo XXI genera desconcierto el nivel de ignorancia que podemos apreciar al momento de conceptualizar una auténtica democracia. Para Pineda como para Lipman, habría que reconceptualizar algunos términos sociales y políticos en función de conseguir una propuesta más humana y justa para todas las personas. Los textos de FpN, entre ellos *Marcos*, delibera constantemente dentro de estas propuestas como por ejemplo la posibilidad de entender mejor el rol del ciudadano que vive y practica la democracia. A este respecto, Pineda sostiene que:

el ciudadano es un sujeto de derechos y deberes que, cuando obra, intenta hacerlo de forma autónoma, es decir, basado en convicciones que son razonables y que pueden ser defendidas públicamente mediante una buena argumentación (*Competencias 2*).

Al concluir la novela *Marcos*, Lipman logra dejar replanteado el problema de la indagación filosófica respecto a lo que significa la Democracia. Se cierra la historia



UNIVERSIDAD DE CUENCA

personal de Marcos pero no se cierra la investigación. La conclusión invita a los estudiantes a razonar sobre los cuestionamientos políticos del momento y, sobre todo, obliga a cada joven a pensar profundamente en la responsabilidad social que cada uno de ellos tiene como *buen ciudadano*, mantiene abierta la posibilidad de cuestionar y cuestionarse sobre el papel que cada uno desempeña frente a su sociedad y la importancia de tener cuidado profundo y conciente frente a esa responsabilidad.

Tal vez en eso consista vivir en forma democrática: en aceptar nuestras propias imperfecciones y en aprender a vivir con ellas, pero siempre luchando por lo que sabemos que es justo, que es bueno y que es conveniente para nosotros.

- Eso es muy bello -dijo Harry-. Pero, ¿qué podemos hacer para que eso sea posible?

- Por ahora, tal vez lo más adecuado sea empezar para discutir entre nosotros nuestras ideas –señaló Marcos-. Si queremos vivir democráticamente, tenemos que empezar en nuestras familias, en nuestro colegio, con nuestros amigos. Si nos proponemos pensar mejor, si examinamos las cosas, estaremos empezando a construir un mundo diferente. Es sólo el punto de partida, pero eso ya es bastante (Lipman, *Marcos* 173–174).

La novela relata en algunos renglones más el final de la historia, sin embargo, considero que este párrafo cierra el pensamiento central de *Marcos* dejando sentada la reflexión sobre el papel de cada ciudadano frente a su *democracia* y, esto ya como aporte del programa general, la reflexión sobre el verdadero sentido del mismo: la búsqueda de un cambio de actitud frente al compromiso de generar una nueva sociedad.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

3.2 Relación entre el Programa FpN y el desempeño de la habilidad creadora, la propuesta a través de *Suky*.

Cuando Lipman, en su obra *Pensamiento complejo y educación*, hace referencia al *pensamiento creativo*, no lo define de manera explícita sino que lo ubica como uno de los pensamientos de *orden superior*. En este sentido nombra al pensamiento creativo como un elemento importante en el desarrollo del pensamiento cuidadoso que para Lipman debería tener las siguientes características: *rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio*. Esta cualidad de “indagatividad” (62), es precisamente la que se presenta en forma recurrente en la novela *Suky*. En el desarrollo de la trama, el personaje central se apega perfectamente a ese ser incansablemente explorador del lenguaje y sus múltiples manifestaciones. El lector de *Suky* va descubriendo en sus páginas las posibilidades de expresión del pensamiento.

Con el pensamiento crítico, constantemente se están emitiendo juicios que hacen uso del desarrollo lógico, sin embargo, existen otras manifestaciones que aunque no se alejan de la lógica, muestran otras facetas del pensamiento humano que caracterizan una habilidad de pensamiento de alto nivel. Laurance Splitter en su libro *La otra educación. Filosofía para Niños y la comunidad de indagación*, define al pensador creativo como alguien que “puede quebrar deliberadamente las reglas lógicas y gramaticales o ampliar las convenciones de la música y el arte” (138). A mi modo de ver, un pensador creativo es alguien muy imaginativo y original. Y, siguiendo la idea de Splitter, no es precisamente un artista, sino cualquier persona que es capaz de encontrar nuevas formas de expresión de su pensamiento a través de diversas manifestaciones.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Lipman realiza una propuesta en su novela *Suky*¹⁰, en donde podemos ser partícipes de este encuentro entre la realidad expuesta y la imaginación que conlleva a la creación. El uso del lenguaje y la ilustración de la expresión, se logran (y esto se puede ver en la novela) a través de la utilización de un pensamiento creativo, un pensamiento que busca nuevas formas de expresar lo que el pensamiento quiere transmitir. Como por ejemplo en la propuesta del profesor Núñez a los alumnos de su clase de literatura en donde constantemente se encuentran estrategias usadas por este personaje que bien pueden ser estrategias en cualquier aula de clase de las nuestras: “-Muy bien_ les dijo el profesor Núñez-, hoy no habrá rimas. Simplemente díganme cómo sería ser tres de las cuatro cosas siguientes: a) un rectángulo; b) el número 3; c) la letra “Y”, y d) la velocidad de la luz” (32).

En este párrafo extraído de *Suky* se puede encontrar una propuesta de trabajo creativo y a la vez una de las características importantes de la propuesta creativa: la ruptura de lo establecido. Esta *ruptura de lo establecido* equivale a este pensamiento divergente que es, en conclusión, lo que persiste en un pensamiento creativo. El análisis de este ejercicio propuesto por el profesor Núñez nos invita a los maestros a proyectarnos sobre las respuestas que generarían en nuestros alumnos y, de hecho, las respuestas tienen más de una sorpresa.¹¹

Al respecto de la creación poética concretamente, Diego Pineda en su trabajo *La escritura poética como camino hacia el filosofar. Anotaciones en torno a la traducción y adaptación cultural para el mundo de habla hispana de la novela filosófica Suki, de Matthew Lipman*, escribe una reflexión muy interesante desde la perspectiva del maestro y del estudioso del programa:

¹⁰ La traducción y adaptación cultural para Colombia se titula *Susy* y es un trabajo de Diego Antonio Pineda.

¹¹ En el capítulo 4.3.5, dentro del análisis de los trabajos de los alumnos se adjunta una recopilación de los resultados de este ejercicio.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Yo mismo, como lo he insinuado previamente, he encontrado en las sugerencias de Lipman caminos nuevos para la expresión de mi pensamiento y he podido sobre todo recuperar la escritura poética como modo de expresión (8).

Posiblemente, la novela que más acerca al programa con la literatura es *Suky* y la cualidad de su personaje central no solo consiste en que ella puede escribir y lo hace bien, sino en que ayuda a sus jóvenes compañeros a llevar el pensamiento de estos últimos, a través de la palabra, hacia la creación poética. Lipman logra, de forma sencilla y práctica mostrar un camino para el desarrollo de la propuesta poética de los jóvenes. Sin embargo, es necesario reconocer que la propuesta de Lipman no es precisamente enseñar a los jóvenes a escribir poesía, desde la óptica de la creación subjetiva, sino apunta más hacia al uso del pensamiento y el desarrollo de la expresión del mismo, a través de la palabra.

Entre los temas que se presentan para la discusión, propongo analizar los siguientes:

Leer y escribir bien: considerando que el libro de *Suky* corresponde al encuentro de los estudiantes con la creatividad poética, es absolutamente necesario entender la razón de por qué se plantea en esta historia la idea de leer y escribir bien. Lipman incluye reflexiones y orientaciones específicas para desarrollar la creatividad literaria: Suky es el personaje que ama la poesía y tiene esa habilidad, por ello se la encuentra a lo largo de la novela ayudando a Ari, quien, muy por el contrario, siente fastidio por la clase de literatura y todo lo que encierra; representa a las personas que piensan que no nacieron para escribir nada.

En la novela queda claro que lo que se va abordar es la escritura de un alto nivel: “Ustedes no están acá para aprender a leer y escribir nada más. Están para aprender a leer y escribir literatura” (Lipman, *Suky* 9).



UNIVERSIDAD DE CUENCA

A continuación los alumnos de la clase de literatura conducida por el profesor Núñez se enfrentan a la definición de las palabras a través del sentido de las mismas. Las palabras van adquiriendo valor literario y poético en la medida del *sentido* que les damos dentro de una oración, una frase o un verso. La idea de ir modificando nuestras relaciones con el entorno, bien sea alterando nuestras formas de producción o nuestra percepción del mundo, inicia precisamente en esta parte de la novela, cuando los alumnos comienzan a razonar sobre la posibilidad de nuevas relaciones de la palabra con el mundo sensorial:

las definiciones determinan la precisión de los sentidos. Y esta materia la vamos a dedicar a la expresión del sentido. De hecho, si me preguntan en qué consiste esta materia, yo diría: *hacer que haya sentido* (Lipman, *Suky* 12).

A continuación de esta aseveración, el profesor Núñez permite a su clase indagar deliberadamente sobre el sentido que las palabras van adquiriendo dentro de una proposición, y luego, la derivación en deducciones y conclusiones que al final del juego¹² impulsan a los alumnos a definir el trabajo de una palabra modificadora dentro de una oración, ya sea que acompañe al sustantivo (adjetivo) o al verbo (adverbio): “Calzado deportivo más liviano que un zapato” (Lipman, *Suky* 14). Para el profesor Núñez, sus alumnos aprendieron a definir *ciertas clases de palabras* y para poder crear la duda y la indagación, Lipman, a través de su personaje, el profesor de literatura, propone, otra vez, la indagación: “si saben lo que significa cada palabra de un poema, ¿se sigue de ahí que *conocen el poema como un todo?*” (Lipman, *Suky* 14).

Con estos ejemplos, pretendo demostrar, cómo la indagación de alto nivel, no sólo corresponde al pensamiento crítico, la investigación exhaustiva y el encuentro de

¹² Propongo el término “juego” para definir a la forma como los estudiantes del profesor Núñez enfrentan el “problema” de la clase de literatura que, poco a poco, se transforma en una actividad muy placentera, según la descripción en la novela.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

nuevos sentidos a la expresión del pensamiento, también ilustran perfectamente un pensamiento ingenioso.

El planteamiento de que *escribir bien* requiere imaginación y, que la imaginación es una poderosa herramienta de la razón humana, enlaza perfectamente la cuestión del entrenamiento del razonamiento creativo, y los ejercicios que Lipman plantea a través de sus personajes.

En el capítulo 2 de la novela *Suky* se presenta otro conflicto relacionado con el proceso de *escribir bien*: Ari amigo de Suky reflexiona en el hecho de que, si él no posee imaginación, entonces es incapaz de cumplir con la tarea del profesor Núñez: escribir un poema. Seguido a este conflicto, la protagonista muestra a Ari una manera sencilla pero original de conseguir desarrollar la imaginación a partir de la conciencia de que son nuestros sentidos los que desatan en nosotros los elementos necesarios para transportar lo que pensamos o sentimos a través de las palabras. La idea es, reflexionar sobre la forma cómo transmitimos nuestras sensaciones y percepciones. Cuando éstas salen de nuestro pensamiento convertidas en palabras pierden alguna esencia y al materializarse en sonidos acabamos economizando el pensamiento por la necesidad de expresar rápidamente nuestro mensaje. Suky logra, en este pasaje, demostrar a Ari que si nosotros quisiéramos, la forma de hablar mejoraría, enormemente, la calidad de estos mensajes:

-Ari, lo único que trato de hacer es que prestes más *atención* y seas más exacto cuando digas lo que pasa. [...] ¿No sería más exacto decir “Hay un brillo que es el Sol” o “Hay un correr que es el arroyo”? (Lipman, *Suky* 30).

Este fragmento de la novela corresponde al momento en que Suky demuestra a Ari que el arte de escribir correctamente está en la forma en que decidamos



UNIVERSIDAD DE CUENCA

disponer nuestras palabras. No es lo mismo, según Suky, decir que hay un sol que brilla y un arroyo que corre, que decir lo que asevera en el fragmento señalado. A continuación Ari deduce lo siguiente: “¿Querés decir que hay que dar vuelta a las frases?” (30). Y Suky señala que es justo lo que ella piensa, que de ese modo se pueden expresar mejor las cosas.

A esta altura de la novela no se puede decir que los estudiantes que abordan estos temas terminen entendiéndolos a cabalidad, es obvio que estamos proyectando nuestro objetivo: el iniciar a los alumnos en el desarrollo de un pensamiento creativo, en el sentido de que es posible encontrar nuevos caminos y posibilidades para plantear algo.

Uno de los temas que más interesan a los estudiantes, en el aspecto de la creación poética, es el rompimiento del orden lógico de las palabras y el uso metafórico del lenguaje para enriquecer el mensaje. En la novela *Suky*, Lipman plantea esta situación de manera explícita porque no sólo se deduce de algunas conversaciones entre los personajes sino que se expresan directamente:

Un artesano tiene que hacerlo todo bien, todo tiene que estar en su lugar. Pero en la buena literatura, siempre se encuentran cosas que no terminan de estar bien, cosas que parecen fuera de lugar. Pero son esas cosas las que resultan mejores que todo lo técnicamente perfecto (Lipman, Suky 70).

Verbos transitivos e intransitivos: En el capítulo 3 de *Suky*, el libro de apoyo para el maestro, presenta como tema de discusión el uso de los verbos. Esta propuesta nos conduce directamente al uso de las palabras dentro de la oración y en la construcción del mensaje. En el episodio II, del mismo capítulo, se encuentra un buen ejemplo de empleo de verbos transitivos e intransitivos.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

A través de Kio (hermano menor de Suky) podemos leer un diálogo simple formulado a partir de verbos intransitivos, propio de los niños de menos de 8 años de edad. Suky, utilizando la indagación, realiza preguntas con verbos que obligan a la transitividad de la oración, por lo tanto, al enriquecimiento del mensaje.

Con esto, Lipman no sólo muestra el valor del lenguaje en la elaboración compleja y correcta del mensaje, sino en las diferentes posibilidades de enriquecer el diálogo filosófico. Los temas que se tratan en el capítulo 3 pueden abordar discusiones como: encontrar verbos eficaces, reemplazar afirmaciones por preguntas o exclamaciones, predicados y relaciones de clase, los predicados como rasgos especiales del sujeto, alternativas en la construcción de oraciones, inversión de oraciones con fines expresivos, entre otros.

A este respecto, se dan reflexiones que invitan al grupo de alumnos a indagar más allá de la simple formulación de una oración; lo que se busca es que los alumnos entiendan la magnitud del uso del lenguaje y la flexibilidad de la comunicación, el cambio de sentido a partir de un sonido, de una palabra o de la disposición de éstas dentro del contexto. Las diferentes formas en que disponemos las palabras nos obligan a interpretar las mismas palabras de distinta forma.

El juego del uso de las palabras abre toda una gama de posibilidades de discusión e indagación con las que se puede desarrollar el trabajo filosófico del programa. En *Suky* es relevante el uso de la lengua para la expresión adecuada, correcta y efectiva de un mensaje.

La poesía como liberación: Al proponer a sus alumnos que comparen la poesía con la fortaleza, el profesor Núñez desata en ellos un sentido de reflexión pocas veces usado en las aulas de clase: “La poesía es una especie de liberación. Es una especie de libertad. Pero la libertad sólo tiene sentido en contraste con la restricción” (Lipman, *Suky* 61). La discusión se encamina hacia el hecho de que



UNIVERSIDAD DE CUENCA

muchas veces las personas nos sentimos oprimidas, es entonces cuando buscamos la forma de liberarnos, y esa fortaleza para vencer obstáculos, la encontramos en las palabras.

Cuando el profesor Núñez conduce a su clase hacia la consecución de esa libertad, propone a sus alumnos que transmitan esa sensación a través de la composición y solicita que realicen un trabajo luego de imaginar que una mañana despiertan y sienten que son capaces de volar. Algunas de las ideas que lee el profesor se copian a continuación:

*Volar
es para los pájaros.*

Los que caminan necesitan palabras (Laura)

*Caer cuando se está listo
no es pequeña hazaña
dejar que tu coraje te empuje riendo
sobre el borde del aire (Suky)*

Dentro de este tema, un profesor de FpN puede indagar y encaminar a sus alumnos a una habilidad de pensamiento concreta: la comparación, que propicia al uso de analogías y diferencias entre los objetos comparados, de este modo, los alumnos logran, además, establecer categorías de primordial y secundario entre estos objetos.

La discusión a partir de este tema fortalece además un pensamiento crítico, lo que contribuye a la definición de que todo pensamiento de alto nivel está constituido por diferentes formas de pensamiento.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Lo que finalmente me parece sumamente interesante de la propuesta de Lipman en *Suky* se relaciona estrechamente con un pensamiento de Laurence Splitter: “nos parece muy valioso ayudar a los docentes a encontrar caminos para explorar las dimensiones filosóficas de los materiales que ya usan -o podrían usar- en la clase” (*Otra educación* 150).

Y, finalmente, entender (como lo analizaré más adelante, en la metodología utilizada para aplicar el programa) que un docente puede ayudar a sus alumnos a explorar, indagar, investigar y discutir dentro de cualquier espacio en donde se produzca un diálogo democrático; y, en este caso, la creación literaria, ocupa un importante espacio.

3.3 Relación entre el Programa FpN y el ejercicio de la habilidad reflexiva, la propuesta a través de *Elisa*.

Lo que caracteriza a la novela *Lisa*¹³ de Lipman, es la *indagación ética*. En el capítulo VIII, episodio 18 de la novela se plantea expresamente la interrogante “¿Cómo hacemos para saber qué es lo que es correcto hacer y qué es lo que no es correcto hacer?” (89) Y cuándo los alumnos se enfrentan a esta pregunta tienen múltiples respuestas que, aunque son precisas y verdaderas, ellos saben que no siempre las practican y eso es lo que les invita a plantearse otra interrogante importante que ya no parte del libro sino de sus propias conclusiones: ¿si yo conozco claramente lo que es correcto hacer y lo que no es correcto hacer, por qué muchas veces hago lo que no es correcto hacer?

En la novela de *Elisa*, los estudiantes logran enfrentarse a tantos problemas de carácter ético que parecería que nunca van a poder llegar a una conclusión de su lectura.

¹³ La adaptación cultural usada en este trabajo de investigación corresponde a la novela *Elisa* de Diego Antonio Pineda, catedrático de la Universidad Javeriana de Bogotá – Colombia.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

La novela *Elisa* es, a mi parecer, la que mayor interés despierta en los jóvenes al plantear la discusión filosófica sobre el bien y el mal. La habilidad crítica o creativa, al momento de pensar, se presenta seductora para los jóvenes, no obstante lo anterior, en la experiencia de la Unidad Educativa Porvenir, se constató que el análisis de los asuntos éticos generan mayor nivel de discusión al grupo que investiga. Casi todos los jóvenes quieren dar, no sólo su punto de vista particular, sino ofrecen apoyo y contribuyen más en la búsqueda de una buena respuesta.

El personaje de la novela, Elisa, es una jovencita muy despierta e incansablemente reflexiva, siempre pregunta e interroga lo que le causa curiosidad, que es casi todo.

En esta novela se muestra la importancia del pensamiento lógico pero, en este caso, siempre enfocado a la reflexión ética.

En esta novela, Lipman encamina a los jóvenes, a través de la trama de un tema centradamente ético, hacia una práctica del razonamiento lógico. Se desarrollan ejercicios de argumentación y consecuentemente se sugiere a los estudiantes el proceso de una investigación científica. El planteamiento de una hipótesis, la reflexión argumentativa y la conclusión son algunos de los aspectos que se van ejecutando en el desarrollo de la novela. Lo interesante es que, como maestro, se puede realizar este acercamiento a la investigación científica sin siquiera nombrarla, de tal manera que cuando sea necesario hacerlo se puede evocar un episodio y luego, simplemente, llevarlo a la práctica.

Profesor Espinosa –dijo Toño_, supongamos que usted piensa que algo es importante y que realmente cree que lo es. ¿Cómo se lo probaría a los demás?



UNIVERSIDAD DE CUENCA

[...] ¿Me estás preguntando cómo podemos defender nuestras creencias? – Bueno, ¿no descubrimos el año pasado que hay ciertos razonamientos a los que se les llama *argumentos*?

- Sí, y que tenían premisas y conclusiones. – Y, ¿qué fue lo que descubrimos acerca de garantizar que nuestra conclusión fuera verdadera?

-¡Ya me acuerdo! - exclamo Elisa-. Si quieres construir una argumentación tienes que emplear un razonamiento correcto, y tienes que asegurarte de que las premisas son verdaderas (48).

Cuando Lipman asegura que el juicio de los niños se fortalece cuando “se les ofrece una práctica frecuente en el juzgar” asegura que además es necesario brindarles la oportunidad de apoyar estos juicios en razones sólidas y relevantes, que deben nacer, a su vez, dentro de un intenso proceso de investigación: si yo deseo conocer la respuesta de algo que para mí no está claro, mi trabajo es investigar y sacar mis propias conclusiones, podría ser una de las sugerencias de la novela. En *Elisa* esta práctica es frecuente y muestra a los jóvenes una manera de enfrentar las cosas que viven a diario, dándole al tema de la ética un espacio estelar en la obra:

Lo que yo quiero decir es esto: cuando uno está pensando en hacer algo, ¿no se pregunta uno a sí mismo qué regla o norma es la que lo respalda, y qué es propiamente lo que uno va a hacer? Supongamos que yo voy a decir algo. Hay como una regla o algo así que me dice que “mentir es malo”. Y, entonces, yo me pregunto: “¡Listo! Mentir es malo. Pero lo que yo voy a decir... ¿es en efecto una mentira? (105).

Cuando los alumnos encuentran cuestionamientos como este, suelen reflexionar sobre su propia reflexión y pensar sobre su propio pensamiento dando paso a esta cualidad recursiva propia de la investigación y reforzando la habilidad



UNIVERSIDAD DE CUENCA

metacognitiva. Cuando un profesor, en sus clases, trata temas de carácter ético para discutir con sus alumnos, puede examinar con sus estudiantes el valor de las aseveraciones, sus realidades o falacias y puede ampliar el campo de discusión y de visión de sus alumnos. En *Elisa* se plantea constantemente la idea de que los seres humanos tenemos la posibilidad de decidir sobre nuestros actos y que la responsabilidad de esas decisiones es nuestra. “Podemos decir que algo es *bueno*, o que algo es *malo*, si de alguna forma es coherente con el modo como queremos vivir” (Lipman, *Elisa* 104).

Lipman en su libro *Philosophy Goes to School* dedica todo un capítulo relacionado con la práctica moral. En este trabajo propone orientar a los estudiantes en el uso de las herramientas y procedimientos de investigación ética como el camino hacia una práctica moral, pero razonada. Plantea entonces el desarrollo de las *habilidades de pensamiento*. El campo de las habilidades de pensamiento es vasto, por ello escoge las que deben ser utilizadas con fines reflexivos a partir de los criterios de “*mejores*” y “*peores*” y son susceptibles de ser enseñadas, estas habilidades son la de: 1), de razonamiento; 2), de investigación; y 3), de formación de conceptos, cada una de las cuales tiene sus propias características:

- 1) Habilidades de razonamiento: son destrezas como la clasificación, la definición, la formulación de preguntas, el ofrecer ejemplos y contraejemplos, la identificación de semejanzas y diferencias, la construcción y examen crítico de analogías, la comparación, la contrastación y el extraer inferencias válidas. [...]
- 2) Habilidades de investigación: son destrezas en áreas como la descripción, la explicación, la formulación de problemas, la formación de hipótesis y la medición. [...]
- 3) Habilidades de formación de conceptos: implica habilidad para movilizar los procesos de razonamiento de tal manera que lleguen a converger en, y a identificar, problemas conceptuales



UNIVERSIDAD DE CUENCA

particulares. Además de ello, los conceptos deben ser analizados y sus implicaciones deben ser exploradas (Lipman, *La investigación* 8).

A estas habilidades de razonamiento en las que se apoya la investigación ética se suma el enorme campo de *estados y actos mentales*. Algunos de estos actos mentales muchas veces se consideran como habilidades de menor nivel dentro de las condiciones cognitivas. Lipman clasifica en un siguiente nivel a los *actos /estados mentales*. En la traducción al español de este trabajo de Lipman, realizada por Diego Pineda se define a los *actos/estados mentales* como “estado mental con un elemento o germen cognitivo”, y tienen un valor indiscutible en la práctica de la investigación reflexiva:

Ejemplos bastante claros de actos mentales son asuntos como la elección y la decisión. Sin embargo, cosas como dudar, creer, esperar, respetar, asombrarse y comprender podrían ser clasificados como *actos/estados mentales*”. (Lipman, *La Investigación* 10)

Algunos de los problemas que enfrentan los alumnos al momento de razonar temas éticos están relacionados con la vergüenza y muchos prefieren no tocar ciertos asuntos. Estas inhibiciones dice Lipman “podrían ser superadas si el salón de clases funciona como una comunidad de investigación donde, de una forma natural, los niños hablan entre sí de un modo razonable y acerca de asuntos que les interesan”. (*Investigación ética* 12)

Lipman asegura que uno de los mejores caminos para fortalecer las habilidades de los niños y jóvenes para modelar sus actos mentales es comprometiéndolos en la lectura de literatura, habla entonces de la facultad que tienen las novelas filosóficas para lograr que los personajes describan esos *actos /estados mentales*



UNIVERSIDAD DE CUENCA

lo que motiva a los alumnos a tomar decisiones y ejecutar acciones que imitan las de los personajes.

A través de la novela los alumnos se familiarizan con las relaciones partes-todo y todo-partes, con las situaciones de distinción entre diferencias de grado y diferencias de clase.

Cuando adquieren esta práctica investigativa, logran reconocer sus propias situaciones morales. Para Lipman este entrenamiento desecha todo intento de “adoctrinamiento autoritario y el relativismo insensato” porque estimula a los estudiantes a razonar bien, a compartir un diálogo razonado con el otro y a pensar por sí mismos. Sostiene que “Las personas que se han entrenado en el pensar de forma crítica están mucho menos indefensas ante los múltiples esfuerzos que otros hacen por adoctrinarlos” (12).

En *Elisa*, los alumnos se enfrentan a lo largo de la lectura a una serie de situaciones que requieren ser aclaradas y que confrontan a los estudiantes con el punto de vista del otro. Existen situaciones en donde el alumno debe determinar si lo que está establecido como *norma* o como *regla* es realmente lo *válido* y, hasta qué punto lo pueden debatir y aceptar:

Elisa levantó la mano y habló a continuación.

- ¿Lo que usted dijo fue “el muchacho más bonito y la niña más brillante”?
- No –respondió el profesor Pardo riéndose entre dientes_. Los concursos de belleza son para las niñas, no para los muchachos. –Y luego añadió apresuradamente-: Eso no me lo inventé yo, por supuesto. Simplemente se ha hecho siempre así” (96 -97).



UNIVERSIDAD DE CUENCA

En este episodio Elisa cuestiona fuertemente la idea “tradicional” de que los concursos de belleza son sólo para las mujeres y los de inteligencia para hombres. La polémica es fuerte, puesto que cuando los jóvenes discuten temas que se han aceptado socialmente como norma, tienen que enfrentarse a la situación de *romper las normas* y eso es precisamente lo que no se les ha enseñado durante su vida. Se supone que hay normas y reglas sociales que no se deben romper porque están establecidas como válidas, sin embargo, cuando los estudiantes se dan cuenta que en sus vidas muchas *normas sociales* no representan una verdad definitiva, comienzan a cuestionarlas y a negarlas de alguna manera.

Pienso que la novela *Elisa* resume de algún modo la propuesta de Lipman y su Programa FpN. El autor constantemente está relacionando su propuesta de desarrollo ético y moral a través de la práctica filosófica y el pensamiento razonado con asuntos prácticos y concretos. Sostiene siempre que un buen desempeño en nuestras vidas depende de los procesos y la reiteración de esos procesos mientras nos relacionamos con nuestros semejantes. Para Lipman la práctica reiterada del razonamiento nos llevará hacia la consecución de actos más justos. En el personaje central de la novela *Elisa* se pueden identificar algunas de las características del pensamiento de Lipman: perseverante y persistente:

Los ejercicios que uno hace para mejorar el movimiento de los dedos o para mover bien el arco no son por sí mismos muy musicales – replicó No-, pero son movimientos preparatorios para la buena ejecución musical. Del mismo modo, hay cosas que uno tiene que hacer... cosas que a lo mejor no son muy importantes ni muy significativas por sí mismas... Hay cosas que tenemos que hacer para prepararnos (110-111).



UNIVERSIDAD DE CUENCA

El diálogo, la discusión y la investigación siempre serán motivo de interés para niños y jóvenes; lo que el Programa FpN muestra, a través de su propuesta, es que los estudiantes están mucho más listos y dispuestos para realizar esta práctica, de lo que los adultos pensamos. Y para lograr esta destreza, debemos entregar a los alumnos y alumnas las herramientas necesarias. Un buen libro de valores o de desarrollo moral ayudaría sin duda, pero que le puede interesar más a un niño o adolescente que sentirse reflejado en el personaje y buscar esa identificación liberadora cada vez que analiza una situación. Esa es, precisamente, la idea de Lipman al crear las novelas del programa.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

CAPÍTULO IV

APLICACIÓN DE ALGUNAS NOVELAS DEL PROGRAMA FpN EN

LA UNIDAD EDUCATIVA PORVENIR EN CUENCA

4. 1 Antecedentes

La idea de aplicar el Programa FpN en una institución educativa nace a raíz de la ejecución del trabajo de Investigación titulado *El Programa Filosofía para Niños* realizado por la autora de la presente investigación cuando egresaba de la Especialidad de Lengua y Literatura Española y Pablo Crespo, egresado de la Especialidad de Filosofía, Sociología y Economía de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Esta investigación representó el primer trabajo interdisciplinario desarrollado en dicha Facultad.

La propuesta de realizar este trabajo interdisciplinario, se sustentó en el hecho de que existen, entre las dos áreas – literatura y filosofía – una relación de dependencia, no sólo dentro del Programa FpN, sino en diferentes actividades de orden académico, sobre todo en el ámbito educativo, cultural y artístico.

La importancia que da el Programa FpN a la literatura se aprecia en la elección del género *novela* como vehículo de expresión del programa, valorando la composición estética de la misma. La realidad de que no se puede hacer literatura sin pensar profundamente y no se puede pensar prescindiendo del lenguaje, fue la base que sostuvo la propuesta de unir literatura y filosofía.

La aspiración mayor fue ejecutar el Programa FpN en la Unidad Educativa Porvenir. Sin embargo para lograr el fin anterior se necesitaban algunas condiciones con las cuales no se contaba en el año lectivo 2005-2006 y que tampoco existen al momento de la redacción de esta tesis en el año 2010. Lo que



UNIVERSIDAD DE CUENCA

se hizo fue, de modo experimental, aprovechar varios textos del programa FpN, experiencia que se puede considerar como el primer intento de introducción del programa en la ciudad de Cuenca. La experiencia se dio dentro de un proceso de carácter experimental en el cual constantemente se vuelve a replantear algunas ideas y se realizan evaluaciones a manera de reconsideraciones más que como un proceso terminado.

A partir de esta primera experiencia, lo que se busca, a futuro, es la aplicación del programa FpN en la Unidad Educativa Porvenir.

4.2 Aplicación de algunas novelas del Programa FpN en la Unidad Educativa Porvenir de Cuenca

El primer texto que se aplicó fue *Checho y Cami*, en el Cuarto año de Educación General Básica, con un grupo de 15 alumnos de 8 y 9 años de edad. *Checho y Cami* es una novela filosófica para niños de 4 a 6 años de edad y la idea de trabajarla con niños de Cuarto de Básica se debió a que se pensaba que el análisis filosófico, sin entrenamiento previo, representaría un obstáculo para generar interés y diálogo con el grupo de alumnos. Por tanto se consideró que se debía comenzar con un texto más fácil.

La aplicación de la novela *Checho y Cami* no fue lo más adecuado, pues, si bien los textos inducen a la pregunta, investigación y discusión filosóficas, los temas que se tratan en las novelas resultaron sumamente sencillos para niños de ocho y nueve años. De otra parte, los contenidos se encontraban apegados a las vivencias de los niños y su contexto socio cultural. En este caso, se refiere a niños que viven en la ciudad, que comparten medios escolares y educativos democráticos y que forman parte de una sociedad democráticamente constituida. Estos aspectos pudieran parecer irrelevantes al momento de realizar cualquier intento de adaptación del Programa FpN, sin embargo, no creo que sería posible



UNIVERSIDAD DE CUENCA

realizar un proceso de discusión con niños y jóvenes que no compartan un mismo sistema socio-cultural.

El proceso que estuvo planteado para un año de clases, culminó en seis meses con la lectura final de la novela. Paralelo a la lectura se aplicó el sistema de *discusión filosófica*, que aún hoy se considera como el medio para alcanzar destrezas tales como: *emitir criterios y opiniones, razonar sobre estos, respetar el criterio de sus pares y construir un aprendizaje significativo para sus propósitos personales*.

La necesidad de alcanzar a consolidar estas destrezas en los estudiantes no nació directamente de la propuesta de Lipman y se puede considerar que respondió, más bien, a necesidades propias de la filosofía educativa de la Unidad Educativa Porvenir.

Durante el período académico 2005-2006 concluida la lectura de la novela *Checho y Cami*, no se realizaron más actividades relacionadas con el Programa FpN. El elemento más interesante de esta experiencia fue haber aplicado un texto del Programa FpN y haber constatado que si correspondía la edad de los niños a quienes estaba destinado. Cabe aclarar que si bien los contextos socio-culturales en los que se aplica, no son los mismos, existen aspectos similares, que validan su aplicación en el Ecuador.

Otro de los logros del intento de aplicación del Programa FpN en la Unidad Educativa Porvenir de Cuenca en el año lectivo 2005-2006 fue constatar que los alumnos, por pequeños que sean, si están en condiciones de deliberar, opinar, explicar, razonar, concluir, deducir, inferir, entre otras destrezas y pueden enfrentar los textos de filosofía para niños. Sin embargo, en este tema cabe una reflexión: los niños pueden hacer su ejercicio filosófico, pero no se puede



UNIVERSIDAD DE CUENCA

asegurar que los maestros estén todos capacitados para conducir este ejercicio, parte central del programa, en forma efectiva¹⁴.

En el año lectivo 2005-2006 se introdujo la Novela *Suky* de Matthew Lipman traducida por César Aira, como parte del programa de literatura del tercer año de bachillerato en ciencias generales de la Unidad Educativa Porvenir. Se encontró en la novela anterior, un valioso material apoyo para la materia de literatura y, dentro de ésta, para el tema de la creación literaria, puesto que *Suky* muestra “la relación entre pensamiento y escritura, y en general la exploración de los procesos de pensamiento creativo” (Pineda, *Literatura* 7).

Aunque de la experiencia de la aplicación de *Suky* no se han guardado todos los testimonios, o logrado mantener un seguimiento de los alumnos que la leyeron, se puede concluir que la novela significó un enorme apoyo a los estudiantes en el proceso mismo de la creación de sus textos poéticos, cuentos y ensayos. Con esta novela se abordaron, adicionalmente, temas como: leer y escribir bien, el significado del sentido, ¿qué es un autor?, poesía y prosa, realidad y ficción, la habilidad para escribir, entre otros. Para el desarrollo de las sesiones de trabajo se usó la *metodología de la discusión filosófica* del programa FpN¹⁵.

En el 2007-2008 se volvió a considerar un nuevo texto del Programa FpN como parte del Plan de Estudios de la Unidad Educativa Porvenir y se planteó la introducción de *Historias para pensar 1. Indagación en formación ética y social* de Philip Cam, para apoyar las clases de valores. El texto se aplicó en los cursos Octavo, Noveno y Décimo de educación básica. *Historias para pensar 1. Indagación en formación ética y social* presenta narraciones cortas, entrelazadas, en donde se analizan temas como: el bien y el mal, lo correcto e incorrecto, la

¹⁴ El inconveniente de la falta de entrenamiento docente en la conducción de una *comunidad de indagación* puede considerarse como el primer trabajo a fortalecer, al momento de aplicar el programa FpN.

¹⁵ La *discusión filosófica* se apoya, entre otras cosas, en el manejo adecuado de las preguntas y su proyección hacia el desarrollo del pensamiento de alto nivel.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

justicia, la violencia, reflexión sobre el pensar, dilemas morales, la empatía, entre otros.

De los tres textos hasta ahora indicados, *Historias para pensar 1. Indagación en formación ética y social* fue el que se aplicó a un mayor número de estudiantes. De otra parte fue estudiado con un número también mayor de docentes. De esta forma se avanzó en el conocimiento del Programa FpN y de su metodología.

Otra de las características que se puede destacar en la aplicación del Programa FpN durante los años 2007-2008, es el entrenamiento a los docentes. Se realizó un taller con los profesores “guías” de cada curso, se lograron dos sesiones de evaluación y una autoevaluación final por parte de los docentes a cargo. Cabe dejar sentado que el trabajo siempre buscó un desarrollo de la actitud reflexiva de los alumnos y el hecho de estar enmarcado en la hora de clase de “valores” daba ciertas características a la hora de clases; por ejemplo, los alumnos sabían con anterioridad que en esa hora se discutirían temas éticos y, por lo tanto, su actitud estaba de alguna manera condicionada hacia una reflexión crítica.

Esta propuesta se trabajó durante dos años lectivos, es decir, hasta el 2008-2009. Para el ciclo académico 2009-2010, se volvió a plantear la propuesta de trabajo en las aulas, con las novelas del Programa FpN y se mantuvo la idea de “adaptación del programa” porque no se trabajó FpN como una transversalidad dentro de las materias, sino que se creó un espacio exclusivo en el horario de clases y se mantuvo como apoyo a la clase de valores. La diferencia entre el año lectivo 2009-2010, con relación a todos los anteriores es que se propuso trabajar con dos novelas nuevas: *Elisa* y *Marcos* con alumnos de Décimo de Educación Básica y Tercero de Bachillerato, respectivamente.

El proceso de implementación y sus alcances será lo que intente exponer en el siguiente punto.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

4.3 Aplicación de la Metodología del Programa FpN en la Unidad Educativa Porvenir

La propuesta de trabajo con el Programa FpN se planteó como estrategia para solucionar un problema específico, resultado del diagnóstico institucional.

Este diagnóstico realizado por el personal docente de la Unidad Educativa Porvenir concluyó en la necesidad de promover estrategias encaminadas a minimizar en los alumnos, la falta de motivación en el estudio, falta de identidad y poca capacidad de compromiso y responsabilidad, detectados en ellos a partir de un diagnóstico situacional que se realizó en el mes de julio del año 2009 y constituyó, posteriormente, el objetivo central del plan institucional para el período 2009-2014.

La propuesta de incluir el Programa FpN, a fin de manejarlo como el medio para la consecución de los objetivos institucionales, nació del grupo de docentes que habían tenido participación e información acerca del programa. Pero además, nace de la iniciativa de los profesores del área de sociales conformada por maestros de literatura y filosofía, quienes consideran que se deben buscar mecanismos de trabajo en las aulas de clase, en donde se permita a los alumnos expresar sus opiniones, problemas y dudas para mejorar sus actitudes frente a su responsabilidad y sentido de pertenencia, sin que por ello se quiera decir que sólo dentro del área de sociales se puede propiciar este tipo de trabajo, sino, más bien, por el hecho de que en esta área de estudio se puede iniciar un programa de las características de FpN de manera efectiva y directa debido a las implicaciones metodológicas y temáticas de los programas que se manejan dentro de las materias de sociales.

De la Planificación Académica Institucional, se ha tomado el *Mapa de necesidades y estrategias de solución* del año lectivo 2009-2010; del mapa se toma el punto 3 *Distorsión de valores éticos y morales en la sociedad*, se consideran las causas,



UNIVERSIDAD DE CUENCA

los efectos, las soluciones y como estrategia se plantea *Implementar en el currículo la materia valores a través del Programa Filosofía para Niños (M. Lipman)*.¹⁶

Cuadro 1

**Cuadro tomado del Mapa de Necesidades y Estrategias de Solución
de la Unidad Educativa Porvenir para el período académico 2009-2014**

PROBLEMA/ NECESIDAD	CAUSAS	EFECTOS	SOLUCIONES	ESTRATEGIAS
3. Distorsión de valores éticos y morales en la sociedad.	3.1 Nuevas tendencias culturales 3.2 Falta de orientación familiar 3.3 Falta de formación y actualización de los padres.	3.1.1 Dificultad de ajustarse a las normas institucionales 3.2.1 Tendencia al poco esfuerzo y conformismo 3.2.2 Ausencia de liderazgo constructivo 3.3.1 Falta de conocimiento de los lugares de expendio y promoción de productos nocivos para la salud.	1. Difusión eficaz de la propuesta educativa 2. Implementar, como estrategia institucional un programa de concientización de valores.	1. Implementar en el currículo la materia <i>valores</i> a través del programa Filosofía para Niños (M. Lipman).

(Unidad Educativa Porvenir, 25)

Este planteamiento se puso en proceso de ejecución en septiembre del 2009, sin embargo, tomó dos meses más conseguir los textos y preparar al grupo de maestros que acompañarían el proceso.

¹⁶ El cuadro 1 muestra exclusivamente el contenido de donde se desprende la propuesta de trabajar con el Programa FpN en la Unidad Educativa Porvenir.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

De este modo se dio inicio a la lectura de las novelas *Elisa* y *Marcos* en enero del 2010 y se mantuvo un efectivo nivel de seguimiento en dos cursos específicos: Décimo de Básica con 16 alumnos y Tercero de Bachillerato con 20 alumnos.

Es importante reconocer que para trabajar con el Programa FpN se vio que eran indispensables dos elementos: la formación de los docentes y el seguimiento de los procesos. En ambos casos hubo que enfrentar dificultades que sin duda pueden ser superadas con el tiempo, pero que, en su momento, causaron estancamiento en la concreción de los objetivos.

La primera dificultad es *la falta formación de los docentes*. Si bien, los textos suelen ir acompañados de un *folleto de apoyo para el docente*, éste no existe para todas las novelas y, en caso de existir, estos están diseñados para maestros que tienen algún conocimiento de la práctica filosófica. Lo que se puede concluir a este respecto es que: si un profesor no entiende el proceso de *acompañamiento* que debe proporcionar a sus alumnos, es fácil incurrir en errores como la intervención dogmática en las discusiones de los estudiantes. Por ejemplo, cuando los alumnos se plantean juicios de carácter político, el profesor puede caer en el error de tratar de encaminarlos hacia su propia ideología.

Este aspecto no fue relevante durante la lectura de las novelas: *Checho y Cami*, *Historias para pensar 1. Indagación en formación ética y social* y *Suky*, porque las discusiones tienen un fuerte componente reflexivo. El problema surge cuando se trata de hacer un trabajo desde el pensamiento crítico. Existen situaciones que requieren preparación previa de parte de los profesores, además de una actitud seria y responsable frente a las necesidades del programa. Esta formación no sólo es de carácter ético, debe existir también una fundamentación teórica básica desde el punto de vista pedagógico y filosófico. Y son estas características las que se deben trabajar para reforzar el proceso de aplicación efectiva del Programa FpN.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

La segunda dificultad a enfrentar fue la *falta de seguimiento de los procesos*. En este punto, los docentes deben contar con el asesoramiento permanente e imprescindible de un formador en FpN para controlar que se cumpla con lo siguiente: “que la actividad básica en el aula sea siempre la discusión filosófica, y que el intercambio de los puntos de vista entre los alumnos, no derive en otro tipo de discusiones” (Cam, *Historias* 7). En nuestro país no se conoce que se esté trabajando en el proceso de seguimiento a docentes que practiquen la lectura de las novelas del Programa FpN.

4.3.1 Metodología

En la Unidad Educativa Porvenir se planteó dos momentos para la aplicación de la Metodología.

1º Metodología Institucional a partir del Plan Académico: que abarca los siguientes momentos:

- a) Determinar como política Institucional la Aplicación del Programa FpN en todos los niveles: Pre-Básica, Básica, y Bachillerato.
- b) Capacitación al grupo docente.
- c) Implementación del programa dentro de la carga horaria y otorgarle una hora semanal.
- d) Transversalización los temas de valores en todo el currículo institucional.
- e) Establecimiento de un sistema de seguimiento del proceso.

2º Metodología del Programa FpN: *Comunidad de Indagación* cuyas características deberán mantenerse claras durante la ejecución de los diálogos:

- a) Constructiva: propicia el creamiento del *yo* en relación con los *otros*. Controla el egocentrismo.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

- b) Dialógica: Los participantes deben evitar los largos monólogos y debe imponerse el diálogo. No buscan, realmente, una respuesta.
- c) Metacognitiva: Otorga a los niños, niñas y jóvenes de habilidades y disposiciones necesarias para crear nuevos conocimientos (Unidad Educativa Porvenir, 29).

Si bien estas características nombradas y conceptualizadas anteriormente son básicas, se debe hacer énfasis en la idea de que la *comunidad de indagación* debe considerarse un medio y un fin al mismo tiempo y requiere de perseverancia, coraje y compromiso de ayudar a un grupo a cambiar y a crecer.

La metodología de la Unidad Educativa Porvenir para la aplicación de la propuesta se apoya en la del Programa FpN, y se considera que lo leído a cerca de los métodos de trabajo relacionados con el programa, así como la metodología explícitamente expuesta por Lipman, no se deben alejar de ninguna propuesta de aplicación del programa.

La mayor parte del trabajo metodológico aplicado en la Unidad Educativa Porvenir, se fundamente en la obra de Splitter y Sharp *La otra educación. Filosofía para Niños y la comunidad de indagación*, ya que aprovecha los conceptos y características que estos autores dan a la *comunidad de indagación*¹⁷.

Aunque dentro de la propuesta de Lipman, no se considera al Programa FpN como una transversalidad, en la Unidad Educativa Porvenir, sí se trabajó de esa manera, debido, en este caso, a la programación impuesta y regulada por el Ministerio de Educación del Ecuador, es decir, trabajar el programa tal como lo plantea Lipman requeriría cambiar, a través de un proyecto institucional avalizado

¹⁷ Cabe indicar que el término *Comunidad de Indagación* concebido por Lipman y adoptado por la mayoría de sus investigadores, siempre abre la posibilidad de repensar, el mismo, desde la perspectiva de un término nuevo, lleno de matices y nuevas propuestas que deberán ser analizadas y abordadas en sus estudios ulteriores. Se pueden encontrar por *Comunidad de Diálogo*, *Comunidad de Discusión*, *Comunidad de Cuestionamiento*, *Comunidad de Investigación*, entre otros términos.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

por el Ministerio de Educación Ecuatoriano, todo el pensum académico de la institución, tarea que, sin duda, exigiría más tiempo.

Uno de los aspectos fundamentales dentro del proceso de aplicación del Programa FpN en de la Unidad Educativa Porvenir constituyó el entrenamiento docente en lo que sería la *metodología del programa*.

Al inicio, la propuesta parece simple: entregar a los alumnos las novelas, propiciar una lectura conjunta dentro de una hora específica de clases, generar un espacio abierto de preguntas sobre un tema específico y finalmente discutir y analizar las respuestas.

Sin embargo, resultó todo lo contrario. Los estudiantes no hicieron preguntas de carácter filosófico como se esperaba. Las preguntas eran triviales y lejos de iniciar una discusión problematizadora, todos caían en el planteamiento de preguntas poco trascendentes. Por tanto, no se lograba el objetivo de constituir una *comunidad de indagación*.

La lectura de las novelas no es complicada, las tramas no presentan dificultad y no existe un ejercicio literario que requiera enorme habilidad en cuanto a la lectura comprensiva. Sin embargo, los temas tratados en las novelas del Programa FpN constantemente presentan problemas para la reflexión y debate, pero el grupo de estudiantes y maestros que pretenden constituirse en una *comunidad de indagación* puede no estar debidamente preparado, en este caso suelen presentarse las siguientes dificultades:

- Se pierden fácilmente las ideas centrales
- No se tiene habilidad para plantear preguntas para la investigación
- Es difícil determinar el número de temas a discutir
- No se pueden, fácilmente, priorizar los temas de discusión



UNIVERSIDAD DE CUENCA

- Algunos alumnos no muestran interés
- Algunos alumnos no tienen habilidad para plantear ellos mismos sus propias preguntas

En este sentido, se vio la necesidad de plantear una metodología propia partiendo de necesidades específicas. Esta metodología se transcribe a continuación en el cuadro de la propuesta presentada al inicio del año lectivo 2009-2010 en la Unidad Educativa Porvenir:

Cuadro 2

Cuadro de la propuesta metodológica a seguir en la aplicación de la lectura de algunas novelas del Programa FpN en la Unidad Educativa Porvenir en Cuenca

ASPECTOS A CONSIDERARSE EN LA APLICACIÓN METODOLÓGICA
DETERMINACIONES DE LA SECUENCIA
1º Mantener un tiempo y un espacio para desarrollar la metodología del programa: Se propone trabajar con los dos primeros niveles 3 horas semanales.
2º Con los siguientes niveles: 5 horas semanales, una cada día.
3º El Programa FpN permite el uso de los textos subsiguientes si el grupo avanza rápido.
4º Tener en cuenta que cada novela posee una historia o varias historias que encierran muchos temas y que cada tema puede ocupar más de una sesión de trabajo.
5º La propuesta para la distribución del tiempo es la siguiente: - 15% - lectura y presentación del tema



UNIVERSIDAD DE CUENCA

- 60% - discusión filosófica
- 20% - evaluación de la sesión
- 5% - eventualidades

METODOLOGÍA GENERAL:

Comunidad de Indagación constructiva, dialógica y metacognitiva.

Metodología en el aula

1º Presentación de cada capítulo o tema de discusión.

2º Lectura

3º Formulación de preguntas y/o tópico para discutir.

4º Discusión Filosófica:

- a) preguntas de Indagación (descartar preguntas retóricas y corrientes)
- b) atención a las respuestas
- c) uso de cuaderno de apoyo (Unidad Educativa Porvenir, 3-4).

Por razones de organización interna en cuanto a carga horaria, falta de docentes entrenados en el proceso y falta de textos guía para la discusión, se aplicó de la propuesta, con fidelidad, únicamente la metodología general en los cursos en los que se trabajó: Décimo de Básica y Tercer año de Bachillerato.

4.3.2 Descripción del proceso metodológico:

El proceso metodológico estaba compuesto por cuatro momentos: lectura, preguntas, escritura y cierre del diálogo.

La *lectura*, para iniciar este proceso se pidió a los alumnos investigar acerca del autor del programa: Matthew Lipman, con el propósito de generar cierto interés sobre el objetivo del Programa FpN. Posteriormente, se entregó a los alumnos,

AUTORA: CARMEN ROSA ÁLVAREZ TORRES



UNIVERSIDAD DE CUENCA

sinopsis de las novelas del programa y se que escribieran en hojas sueltas algunos pensamientos sobre lo que ellos creían sería el propósito de las novelas. Estos son algunos fragmentos de los trabajos escritos por los alumnos¹⁸:

Todos estos libros me parecen muy interesantes, todos son muy similares en las cosas que nos ayudan como: a reflexionar, mejorar nuestro criterio, a razonar, a tratar problemas éticos, también cuestiones políticas y sociales, también ensayos, poemas, cuentos, también a realizarse uno mismo preguntas que nos dejan un mensaje (Érika).

Otro estudiante que participó del Programa opinó:

Es un programa para niños de doce años aunque muchas veces se ha utilizado con niños menores y ha sido un éxito, con ellos los niños y jóvenes se comprometen con la discusión y la reflexión (Adrián).

La primera impresión que causaron las novelas del Programa FpN en los estudiantes fue favorable; se propuso una lectura previa con el propósito de que los estudiantes se vayan familiarizando con los temas que abordarían a continuación.

Se planteó la lectura de un episodio por cada sesión y luego la discusión de los temas que a los alumnos les parecían más importantes. Al inicio, los alumnos no hacían preguntas sino únicamente planteaban temas: *libertad, honestidad, autoestima, confianza, valor, miedo, respeto*. Sin embargo, el ofrecer una temática no convertía al grupo de estudiantes en grupo de discusión

¹⁸ Los nombres verdaderos de los estudiantes han sido sustituidos por nombres ficticios.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

inmediatamente, sino luego de un largo tiempo y muchas veces, la sesión terminaba dejando inconclusa una discusión. De este modo la metodología fue variando y se pidió a los alumnos que, mientras uno de ellos realizaba la lectura, que debía ser pausada y clara, los otros podrían elaborar preguntas acerca de cuestiones que les parecían importantes para discutir con el grupo. Las sesiones duraban 40 minutos.

Las *preguntas*, este momento tuvo algunas complicaciones propias de la falta de práctica en la discusión filosófica. La dificultad más importante fue que los alumnos planteaban, principalmente, *preguntas retóricas*¹⁹ es decir, del tipo de pregunta de la cual conocemos ya la respuesta, porque se encuentran en la novela o simplemente la conocen con anticipación, por ejemplo: ¿Qué le pregunta Harry a su papá? o ¿Por qué comenzó la discusión entre Elisa y Marcos?

Al inicio de la propuesta todos los alumnos realizaban preguntas retóricas y con la respuesta se cerraba la discusión. En pocas ocasiones los alumnos discrepaban acerca de la respuesta que daban los compañeros, sin embargo bastaba con volver a la novela para encontrar la respuesta precisa. En otros casos las respuestas eran discutidas pero no enriquecían su pensamiento ni motivaban a ir más allá en la indagación.

El momento *lectura-preguntas*, sufrió entonces un estancamiento. Éste duró algún tiempo, hasta que se discutió la forma de plantear preguntas que abrieran el diálogo. Si bien sabíamos que las preguntas que se debían realizar tenían otro objetivo y debían plantear problemas a resolver en el contexto de pensamiento filosófico, no se deseaba que nazcan planteadas por los maestros sino por los alumnos. Entonces este proceso requirió, a su vez, otra metodología: la de la

¹⁹ En esta parte de la descripción vale la pena citar un estudio importante y necesario de Splitter acerca de la calidad de las preguntas en el programa FpN. Él las clasifica en tres grupos: preguntas corrientes (PCs), preguntas de indagación (PIs) y preguntas retóricas (PRs). Este estudio se encuentra en su libro *La otra educación. Filosofía para Niños y la comunidad de indagación* ps. 75 – 87.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

reflexión. Cuando los alumnos planteaban preguntas retóricas, los profesores preguntaban por ejemplo: “¿En qué mejora tu pensamiento esta pregunta que estás planteando?, ¿Crees que tu pregunta propicia una respuesta para discutir o simplemente la cierra?, ¿Esta pregunta no está ya contestada en tu libro?”, entre otras. También fue necesario analizar la necesidad de discutir y considerar las respuestas. Buscar que los alumnos y alumnas comprendan el objetivo de la clase²⁰.

Una vez que se superó el problema del planteamiento de las preguntas, se pasó al reto del siguiente paso de la metodología que era el de escribir lo que pensaban.

La *escritura*, los jóvenes casi siempre encuentran mayor dificultad en escribir que en hablar. Si el maestro tiene habilidad para dejar, a sus alumnos, expresar sus pensamientos durante la hora de clase, a través del diálogo, puede encontrar grandes satisfacciones en los aportes que ellos emiten a través de sus conversaciones. Sin embargo, al momento de expresarlas por escrito, los alumnos presentan dificultades que, en muchos casos, requieren tiempo y esfuerzo para lograr superarlas.

La expresión escrita, por su cualidad de perdurable y corregible, exige mucho más esfuerzo frente a la palabra hablada. En un diálogo con jóvenes, es muy común escuchar apoyos de lenguaje, como por ejemplo: *o sea, es que, entonces, de ahí*, entre otros; estos, sumados a las expresiones fónicas de duda, omisión, afirmación y otras, aumentan, de alguna manera, el proceso del diálogo. Pero en la escritura, los alumnos saben que no las pueden usar, su léxico se reduce a pocas expresiones aprendidas en la escuela y les cuesta muchísimo estructurar, en frases claras y concretas, sus ideas. Peor aún, desarrollar estructuras

²⁰ En la Unidad Educativa Porvenir, siempre se consideró la hora de trabajo con el programa FpN como una hora de *clases de valores* por lo tanto, los alumnos entendían antes de iniciar la hora que se iban a discutir temas relacionados con ética o valores en los que ellos debían construir su propio pensamiento.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

gramaticales que expresen, fiel y claramente su pensamiento. Por esta razón, considero, que el momento de la escritura, se convierte en un proceso complejo, que, una vez vencido, a la vez, puede convertirse en la mejor forma de desarrollar el pensamiento de los jóvenes.

Cuando los alumnos hablaban en la clase se mostraban más seguros de lo que opinaban y discutían, sus ideas fluían y lograban mantener una frase segura para sostener sus pensamientos. Sin embargo, cuando se les propuso escribir lo que pensaban, la redacción se reducía a dos líneas sin sentido y con limitada calidad de expresión.

Para mostrar estas limitaciones se transcribe a continuación dos respuestas escritas de los estudiantes a partir de preguntas formuladas por sus maestros:

- ¿Es buena la caza?
- Sí, pero no en forma demasiado violenta (David)

- ¿Qué harías si un amigo te quita tu novia, le pegas?
- No, solo me alejo (Sebastián)

La primera pregunta y su respuesta corresponden a la novela *Elisa* que en el episodio 1 del capítulo I²¹ plantea el tema “¿Podemos querer a los animales y, sin embargo, comérmolos? (Lipman, *Elisa* 7). Cuando se leyó el tema, la discusión del grupo fue muy nutrida, las opiniones eran variadas y existían argumentos sólidos en cada caso. Cada vez que alguien pedía la palabra, se explayaba en su explicación y si era objetado, tenía una respuesta aún más solvente. Sin embargo cuando se les pide que escriban sobre lo que se discutió en la hora de clase, se

²¹ La metodología de numeración de capítulos y episodios en las tres novelas: *Marcos*, *Suky* y *Elisa*, están utilizadas de acuerdo al modo como los autores: Matthew Lipman y Diego Pineda, las han usado en sus ediciones.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

pudo observar claramente las limitaciones de la expresión escrita. De igual manera, en la segunda pregunta, los alumnos tuvieron la posibilidad de explicar varias de sus reacciones ante el hecho de que un amigo le traicione, incluso fueron capaces de ejemplificar las situaciones y de dar razones válidas, sin embargo al escribir, algunos sólo se limitaron por un *sí* o un *no*.

De este modo, se vio nuevamente la necesidad de detener la lectura de las novelas y la discusión para poder encontrar un mecanismo que motive a los alumnos a escribir más y mejor. El proceso de la escritura fue mucho más complejo porque los alumnos no son capaces de escribir su pensamiento. Adicionalmente, los alumnos sienten y piensan que si no opinan igual que sus maestros, van a obtener una nota negativa en sus evaluaciones. Pienso, en este punto, como resultado de las observaciones realizadas, que los alumnos tienen cierto temor a que lo que escriben no sea del agrado del profesor.

Este problema, a mi modo de ver, está estrechamente ligado a los procesos académicos que se manejan en nuestra educación. El sistema educativo ha dado siempre prioridad a la transmisión de contenidos, por lo tanto, los mecanismos de evaluación se limitan, aún, a buscar, a través de las preguntas, respuestas establecidas, prediseñadas y precisas. Aunque no son las únicas formas de evaluar los conocimientos de un alumno, tanto maestros como alumnos damos prioridad a este tipo de información, razón por la que los alumnos apuntan siempre a acertar en la respuesta exacta y precisa, en la que se supone el maestro debe estar de acuerdo porque no existe ni debe existir otra posibilidad.

En FpN, la respuesta no es única, ni precisa, menos aún consensuada. Las respuestas son múltiples y esta multiplicidad es lo que permite la discusión que, casi siempre, queda abierta a nuevas posibilidades. De aquí se desprende la siguiente etapa del proceso metodológico.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Finalmente, *cierre del diálogo*, siguiendo la metodología de la hora clase usual, lo que se piensa es terminar la discusión o cerrar la clase con conclusiones para tener la sensación de que se ha aprendido algo concreto y definitivo. Pero en FpN no existen este tipo de conocimientos. Un tema discutido puede quedar abierto eternamente, o cambiar su respuesta en la próxima sesión o sencillamente no tener respuesta. Se pudo observar que un mismo tema tenía tantas respuestas válidas como los alumnos que deseaban opinar. Por lo tanto, acostumbrarse a aceptar que existe la posibilidad de que la discusión quede abierta, tomó un buen tiempo del año lectivo.

Al comienzo de las jornadas, tanto profesores como alumnos sentían que los diálogos se debían cerrar, incluso muchos alumnos solicitaban una respuesta precisa a tal o cual pregunta y hasta se llegó a exigir la calificación correspondiente. Existen alumnos en las aulas que se niegan a realizar una tarea que no va a recibir una nota o calificación. En estas condiciones, consideran que no tiene sentido realizarla. Terminar un tema, una unidad o una clase, consecuentemente requiere una especie de *pago* a su esfuerzo. Esta falta de reconocimiento materializado restó importancia al proceso de escritura de los pensamientos por parte de algunos alumnos.

Modificar en los alumnos esta idea sobre la *calificación* va a tomar, todavía, algún tiempo. Aún existe un pensamiento condicionado por la evaluación y se necesita una calificación como indicador de las habilidades y conocimientos. Este es un proceso que no va a cambiar fácilmente, menos aún, si se lo propone para exclusividad de un programa, en este caso el de FpN.

A continuación, se indicarán los resultados obtenidos en las clases de valores gracias a la aplicación que se hizo del programa y el impacto en el desarrollo del pensamiento de los estudiantes. Adicionalmente se presentará una descripción de



UNIVERSIDAD DE CUENCA

los aspectos relevantes de la lectura y ejercicios y un cuadro ilustrativo de las encuestas realizadas a las personas que se involucraron en el proceso.

4.3.3 Resultados en torno al desarrollo del pensamiento crítico

En torno al desarrollo del pensamiento crítico la novela utilizada para la indagación del pensamiento crítico fue *Marcos*. Ésta ha sido concebida para generar el razonamiento lógico y crítico a partir de las cuestiones de orden político y social.

Los alumnos se enfrentan a lo largo de la novela a cuestionamientos de carácter racional y al mismo tiempo, tienen que plantear interrogantes sobre los deberes y derechos de los protagonistas, que en momentos se asemejan en actitudes y experiencias a las que ellos enfrentan cotidianamente y responder de una forma lógica y racional a dichas interrogantes.

La propuesta de esta novela está encaminada a desarrollar en los estudiantes una actitud crítica que no sólo analice la problemática desde el punto de vista de la solución de un problema, sino la solución precisa y correcta.

Los juicios lógicos parten desde los más sencillos planteamientos hasta complejos razonamientos que motivan a encontrar respuestas justas y equitativas en distintas situaciones.

Marcos narra los sucesos relacionados con la vida de un grupo de adolescentes cuyos problemas parecen simples, sin embargo, analizados desde la perspectiva de un adolescente pueden verse como situaciones extremadamente difíciles de resolver.

Cuando los estudiantes leen la obra, se enfrentan poco a poco a estas problemáticas que van creciendo en complejidad. Lo que se desarrolló como ejercicio básico, antes de la *discusión filosófica*, es identificar el tema de discusión. Los alumnos no identifican un solo tema y eso tiene mucho que ver con las circunstancias y las situaciones que viven los jóvenes mientras leen. Así por



UNIVERSIDAD DE CUENCA

ejemplo se encontró en el primer episodio los siguientes temas: respeto, justicia, compañerismo, igualdad, libertad, etc.

Identificar el tema, ayudó a los alumnos a entender mejor la proyección de una discusión filosófica, porque se podía enmarcar ésta en un ámbito de respeto y de tolerancia a las discrepancias o diferencia de opiniones.

La realidad de cada estudiante, en el aula de clases, toma otra perspectiva; pero, dentro de la *discusión filosófica* los estudiantes van entendiendo el sentido de lo *justo* o *correcto*.

Los siguientes son dos ejemplos tomados de los trabajos realizados en clases; el primero pertenece a un alumno que trabaja FpN dos años lectivos como parte del programa de valores: el segundo ejemplo corresponde a un alumno que por primera vez enfrenta este programa. En los dos casos los estudiantes elaboraron las preguntas y respondieron a las mismas.

Pregunta 1: ¿Cree usted que las leyes son malas y que sólo sirven para castigar a los que no las cumplen?

Respuesta: Pienso que las leyes son buenas, ayudan a las personas a controlar sus conductas y evitarnos problemas; además gracias a las leyes conseguimos un país tranquilo y unido. (José)

Pregunta 2: ¿Renunciar a las provocaciones o insultos de alguien es bueno?

Respuesta: Uno no tiene que dejarse pisotear, siempre hay que hacerse respetar. (Benigno)



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Se considera que la primera pregunta apunta ya a un interés social y comunitario. Además la respuesta se puede categorizar dentro de un pensamiento cuidadoso, reflexivo y útil.

En el segundo caso, se puede observar una actitud subjetiva, personal y simple. Del mismo modo, la respuesta es claramente impulsiva y se puede considerar poco manejo de las emociones del estudiante, a pesar de que, tanto la pregunta como la respuesta, han debido ser pensadas para luego ser escritas antes de presentarlas en el grupo de discusión.

A este respecto, se encuentra, en un artículo de Ann Margaret Sharp presentado en el libro de Carlos Miguel Gómez y Víctor A. Rojas (Coords.): *Filosofía para niños. Ideas fundamentales y perspectivas sociales*, un análisis importante sobre las emociones, titulado *La educación de las emociones en la comunidad de indagación*. En este texto, Sharp, reconoce dos aspectos interesantes de las emociones en la *comunidad de indagación*. En primera instancia reconoce a las emociones como “juicios que guían nuestras percepciones y todo lo que resulta de importancia en nuestra experiencia cotidiana” (Filosofía, 7).

Y el segundo aspecto, que interesa destacar en este análisis, es que muchas veces la *comunidad de indagación* se debilita por el estado de ánimo de sus participantes, llegando al punto de emitir opiniones erradas o poco certeras que con el tiempo pueden variar, cuando el estado de ánimo de los miembros ha cambiado o ha encontrado otro cauce. A este respecto, Sharp escribe lo siguiente:

No se pretende negar que las emociones puedan llevar a los niños y jóvenes a extraviarse. Con el paso de las semanas y meses, sin embargo, llegará a ser evidente que esa decisión fue un serio error. Si se mira en retrospectiva, lo que ocurrió estará suficientemente claro: la atmósfera de la deliberación estaba demasiado cargada; se



UNIVERSIDAD DE CUENCA

hicieron afirmaciones entusiastas que no fueron sometidas a una indagación cuidadosa; nadie se preguntó por los supuestos o las posibles consecuencias de lo que se decía; nadie planteó contraejemplos que obligaran a reexaminar las tesis propuestas. En síntesis, al dejarse llevar por el entusiasmo, dejaron pasar por alto consideraciones importantes. Un ejercicio de deliberación como ése es un buen ejemplo del peligro que ofrecen las emociones cuando operan al margen, y sin control, de la razón (Filosofía, 4).

Este texto obliga a pensar que con el paso del tiempo se puede conseguir madurez dentro de la *comunidad de indagación* como un factor determinante de la forma de pensar y razonar de los niños y jóvenes. *Madurez* en este caso, significa el crecimiento del proceso y la experiencia adquirida durante las sesiones de discusión.

Cuando un joven se inicia en la discusión tiende a dar respuestas impulsivas, está motivado por la necesidad de responder a la pregunta y difícilmente hace una pausa para analizar la misma; no busca la respuesta correcta que procede del pensamiento cuidadoso²². Este último se desarrolla o mejora sólo con la práctica adecuada.

En el proceso para la discusión de la novela *Marcos*, la sesión siempre partió de la hora de clase de valores, por ello, posiblemente, los alumnos, en su mayoría, estaban dispuestos al análisis de temas sociales; pero aquello, no significó que esos eran los únicos temas a discutir. En muchas ocasiones las discusiones se

²² Según Ann Margaret Sharp, *el pensamiento cuidadoso es el que nos hace capaces de elegir lo que creemos que es importante en un contexto particular (ético, estético, científico, etc.), y el que determina aquellos aspectos sobre los que nos debemos concentrar. Por ello, y de muchas formas distintas, es este tipo de pensamiento el que determina nuestras percepciones morales y estéticas, así como muchos otros de nuestros juicios.*



UNIVERSIDAD DE CUENCA

abrían hacia otros aspectos en donde imperaba el estado de ánimo de alguno de los estudiantes y se pudieron encontrar preguntas estrechamente ligadas con los sentimientos del momento, como por ejemplo el siguiente caso:

Pregunta: ¿Uno tiene que ser conformista con lo que tiene?

Respuesta: En la vida tienes que ser muy ambicioso con tus metas e ideales para cumplir. Nunca des el 50% ni el 60, 70, 80%. Siempre da el 100% de ti. No seas conformista contigo mismo, siempre proponte más y aprende a no ser conformista. (Paola).

Esta pregunta surge del capítulo I, episodio iii²³, en donde el tema central es la necesidad que presenta la familia de Marcos de cambiarse de casa y de ciudad por cuestiones de trabajo de la madre. No se presenta de manera clara o expresa el tema del *conformismo*, sin embargo, *Paola* parece estar pasando por alguna situación personal que le impulsa a plantearse una pregunta, al parecer, fuera de lugar. Es posible que en la *comunidad de indagación* se hubiera podido lograr, encontrar el enlace entre sus planteamientos y el tema.

Lo que queda claro entonces es que la carga subjetiva puede motivar a una comunidad de diálogo y desencadenar la manifestación de las emociones personales. A respecto, Ann Margaret Sharp, reconoce que es posible manejar estos momentos de manera positiva y lograr conducir la forma de razonar de los estudiantes hacia la forma cuidadosa, y sostiene lo siguiente:

Al interior de la *comunidad de indagación*, los profesores pueden crear oportunidades para que los niños y jóvenes exploren sus propias respuestas ante las situaciones que les generan sorpresa, asombro, maravilla y sobrecogimiento. Reconocer en el aula las

²³ La metodología de numeración de capítulos y episodios en las tres novelas: *Marcos*, *Suky* y *Elisa*, están utilizadas de acuerdo al modo como los autores: Matthew Lipman y Diego Pineda, las han usado en sus ediciones.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

emociones “negativas” puede resultar tan valioso como reconocer las “positivas” (*La Educación*, 7).

Manejar adecuadamente las emociones será siempre un reto para cualquier ser humano. Considero que en la novela *Marcos*, los profesores pueden encontrar temas que ayudan a inducir a los jóvenes a razonar correctamente antes de emitir un pensamiento o ejecutar una acción. Durante la lectura de la novela se enfrentan temas en los que los estudiantes se debían anteponer un juicio crítico a una posición personal o sentimental; se pudo observar la necesidad que enfrentaban los alumnos de *pensar correctamente* frente a lo que en realidad les gustaría o preferían hacer. Esto se puede ver a través de algunos trabajos escritos en los que los estudiantes plantearon y respondieron preguntas:

Pregunta: ¿Quién está en lo cierto, los jóvenes o la sociedad?

Respuesta: Tenemos que recordar que todos somos parte de una sociedad. Una sociedad que nunca estará equivocada o en lo cierto, simplemente generarán resultados que serán o no del agrado para todos (Paúl).

Pregunta: ¿Somos culpables de lo que hacen otras personas?

Respuesta: Somos culpables cuando nos incluimos o lo fomentamos. Una persona cambia la forma de pensar de otra, este cambio puede llegar a ser perjudicial y hasta trastornar la personalidad. Pero finalmente cada persona es dueña de sus actos (Adrián).

En estos dos ejemplos se encuentra esa clase de razonamiento que a algunos jóvenes les cuesta aceptar. El primer caso se trata de la necesidad que tienen de cuestionar constantemente normas y reglas que ellos creen, atentan contra su individualidad, su personalidad o, simplemente, sus deseos y decisiones; sin embargo en un proceso de análisis, es posible que reconozcan que, en



UNIVERSIDAD DE CUENCA

ocasiones, las condiciones sociales en las que se desenvuelven las personas tienen razones para existir. Y lo que es mejor, en este caso, el alumno considera que él es parte de esa sociedad y pronto estará en situación de exigir que se cumplan las mismas normas que ahora niega y, finalmente, muestra su posición de tolerancia.

En el segundo caso, se observa una posición de reflexión en cuanto al nivel de participación de las personas en los asuntos de otras. Generalmente los jóvenes suelen mostrar solidaridad o individualidad de acuerdo a su conveniencia; sin embargo, en la respuesta se entiende que hay ya, un nivel de responsabilidad al momento de tomar una decisión.

A este respecto, existe un análisis interesante del papel del pensamiento crítico en el desarrollo cívico y moral de los estudiantes, realizado por Michael S. Pritchard en una ponencia titulada *Desarrollo moral y filosofía para niños* recopilada por Félix García Moriyón en su obra *Crecimiento moral y filosofía para niños*. El autor sostiene que “el tipo de pensamiento crítico estimulado en la educación cívica es una forma de sensatez. Tal sensatez es una virtud social” (74). En consecuencia, el pensar de forma sensata, ya no involucra solamente un pensamiento bueno o correcto, impone un pensamiento reflexivo y razonado que en las discusiones se va fortaleciendo a partir de los criterios y los razonamientos. Luego de discutir un problema como los planteados en los ejemplos, un maestro puede pensar que sus alumnos ya no razonarán en adelante, en forma simple e irracional, podemos suponer que están aprendiendo a deliberar y a cuestionar sus pensamientos y sus respuestas y a repensar sus actos.

Para dejar constancia de que se encontraron en estos trabajos ejecutados por los lectores de *Marcos*, ideas de pensamiento crítico es necesario recordar qué se entiende por pensamiento crítico. Robert Ennis lo define en muy pocas palabras: “pensamiento reflexivo, razonable que se centra en decidir qué creer y qué hacer” (Motivación, 2). Es decir, se desarrolla, al mismo tiempo, una necesidad de



UNIVERSIDAD DE CUENCA

accionar de acuerdo con lo que se piensa, de ese modo, los estudiantes ya no pueden únicamente dar criterios razonados y maduros, sino que tienen que ir actuando de ese modo.

A continuación se analizará un pensamiento que se generó a partir de la lectura del capítulo IX episodio iii:

Pregunta: ¿El uso del engaño es justificable para encontrar una verdad? Respuesta: La mentira no tiene justificación, el fin no justifica los medios, la verdad es un arma poderosa que se tiene que saber usar y es más que suficiente para resolver cualquier tipo de problema (Andrés).

Al leer este planteamiento realizado por un estudiante, se pudo recapacitar en que, por lo menos, este joven pensará dos veces antes de usar el engaño, se adquiere un compromiso de actuar del mismo modo que se piensa.

A pesar de que *Marcos* es la última novela creada por el Programa FpN, no necesariamente debería ser la última en abordar, pues se encuentran en ella condiciones necesarias para iniciar en grupos de jóvenes, el hábito del pensamiento filosófico, puesto que los temas sociales y comunitarios siempre serán de interés de los estudiantes en edades comprendidas entre los 15 y 18 años de edad; estos temas siempre van relacionados con la justicia, la equidad y la solidaridad, que son aspectos que les interesa enormemente a las personas de esta edad.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Cuadro 3

**Resumen de Encuestas aplicadas a los alumnos de Tercer año de Bachillerato de la Unidad Educativa Porvenir, lectores de la novela *Marcos*.
Número de alumnos encuestados: 20 Edad: 17 y 18 años Año Lectivo 2009 – 2010**

Pregunta 1 ¿Cuántos años de experiencia tiene con el Programa FpN?	Menos de un año 1	Un año 15	Más de dos años 4
Pregunta 2 ¿Qué nos puede contar sobre su experiencia con el Programa FpN? Explique brevemente.	Respuestas a favor del Programa FpN = 9 Ejemplo: <i>Ayuda a entender la importancia del debate y de una buena discusión.</i> Respuestas Positivas = 10 Ejemplo: <i>Muy interesante proporciona otra manera de ver y aprender las cosas.</i> Respuestas Negativas = 1 Ejemplo: <i>Una experiencia un poco tediosa porque los libros son complicados.</i>		
Pregunta 3 ¿Qué textos ha leído del Programa FpN?	Marcos 20	Elisa 12	Historias para pensar 12
Pregunta 4 ¿Qué problemas enfrentó al leer el/los textos del Programa FpN?	Problemas Filosóficos = 6 Ejemplos: <i>Hay situaciones que se deben analizar porque siempre hay algún tema de fondo.</i> <i>Muchos problemas sociales y también sentimentales</i> Problemas Léxicos = 7 Ejemplo: <i>Palabras muy complejas</i> Ninguno = 6 Muy complicado = 1		
Pregunta 5 ¿Qué le gustó de los libros que leyó del Programa FpN?	Apreciación Filosófica: 15 Ejemplo: <i>Los libros proporcionan lecciones y enseñanzas que se aprenden.</i> <i>Los textos enseñan a ver desde otros puntos de vista y a ser críticos.</i>		



UNIVERSIDAD DE CUENCA

	<p>Apreciación Formal: 5</p> <p>Ejemplo: <i>Las lecturas son muy claras y fáciles de aprender.</i></p>
<p>regunta 6</p> <p>¿Qué diferencia hay entre los textos del Programa FpN y otros textos?</p>	<p>Respuesta Filosófica = 12</p> <p>Ejemplo: <i>Las novelas de FpN dejan mensajes en todos los capítulos.</i></p> <p><i>Las novelas de FpN te ayudan a crecer como persona.</i></p>
	<p>Respuesta Positiva = 7</p> <p>Ejemplo: <i>Hay libros buenos y malos los de FpN me parecieron muy buenos.</i></p>
	<p>Sin respuesta = 1</p>
<p>Pregunta 7</p> <p>¿Considera usted que el Programa FpN ha contribuido a mejorar su capacidad crítica, creativa y reflexiva?</p> <p>Si responde afirmativamente, explique por qué.</p>	<p>Respuesta Filosófica = 15</p> <p>Ejemplos: <i>Si porque todos los temas los podemos ver desde diferentes puntos de vista, los podemos analizar, criticar y discutir.</i></p> <p><i>Si porque aprendí a realizar preguntas y respuestas que ayudaron a mejorar mis criterios.</i></p>
	<p>Respuesta Positiva = 1</p> <p>Ejemplo: <i>Si porque ahora me puedo expresar un poco mejor.</i></p>
	<p>Respuesta Negativa = 4</p> <p>Ejemplo: <i>No.</i></p>
<p>Pregunta 8</p> <p>¿Cuál es su valoración general del Programa FpN?</p>	<p>Excelente = 4</p>
	<p>Muy bueno = 11</p>
	<p>No contesta = 5</p>



UNIVERSIDAD DE CUENCA

La experiencia narrada respecto a la aplicación del Programa FpN en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico muestra resultados alentadores y significativos para el desarrollo de la capacidad deliberativa de los estudiantes. En la Unidad Educativa Porvenir se constató que la lectura de *Marcos* contribuyó en el propósito de que los alumnos desarrollen una habilidad reflexiva frente a los temas que obligan a razonar de un modo cuidadoso y responsable, así como en el hecho de acostumbrarse a pensar detenidamente sus respuestas y escuchar las de sus compañeros, antes de emitir un criterio definitivo.

El análisis comparativo realizado con el grupo de alumnos que leyó *Marcos*, entre los estudiantes que tenían experiencia con el Programa FpN y aquellos que no lo habían practicado, demostró que, con un poco de trabajo y algunas lecturas más, los estudiantes maduran en su habilidad de argumentar y concluir. Plantear preguntas filosóficas y responderlas en forma crítica, sólo se lograba con los estudiantes que habían trabajado el programa, los nuevos lectores, necesitaban tiempo y el apoyo de las comunidades de discusión fue importante para el progreso de los nuevos alumnos. Los ejemplos citados anteriormente respecto a esta novela, dejan ver claramente que, los alumnos no se limitan a una respuesta vaga y poco razonada, al contrario, plantean siempre nuevas preguntas y dejan ver que las respuestas no sellan una indagación, quedando latente la posibilidad de seguir preguntando. Se puede, por tanto, encontrar ese vínculo entre la novela y el pensamiento crítico cuya característica es ofrecer más preguntas que respuestas, abriendo de este modo, más espacios para la investigación. En este punto se puede ver claramente la convergencia entre pensamiento crítico y creativo, lo que afirma la cualidad de pensamiento de alto nivel que maneja el programa: crítico, creativo y reflexivo.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

4.3.4 Resultados en torno al desarrollo del pensamiento creativo

La historia de Suky, una niña huérfana de madre y de origen asiático, que debe asumir el rol de la madre cuando ayuda a su hermano menor, le obliga muchas veces, a encontrar caminos inesperados para resolver los problemas que, al parecer, no son precisamente suyos pero que el destino le ha obligado a asumir.

El personaje de Suky es el de una jovencita sensible frente a la naturaleza y al mundo que le rodea y la única manera que encuentra ella para entenderla es describirla a través de la palabra. Toma las imágenes sensoriales y las convierte en poemas de una forma sencilla y al mismo tiempo lógica. Cuando explica a sus compañeros, quienes aparecen renuentes a la creación poética, parece explicarnos a todos los lectores, lo elemental de la construcción poética. Toma un elemento, analiza sus cualidades y describe de forma metafórica, de manera que encontramos una identificación entre el elemento nominado y las cualidades que le dan forma, desde el punto de vista personal e íntimo que desprende la creación poética.

El personaje atrae la lectura de los jóvenes porque representa un modelo a seguir: un ser humano que frente a la adversidad muestra entereza, creatividad, solidaridad y capacidad.

Esta novela no fue trabajada dentro del programa de valores, sino de literatura como una especie de guía para la creación literaria dentro del aula, y no se la leyó en el año lectivo 2009-2010 sino en el período académico 2006-2007, por lo que las referencias a esta novela estarán en otro contexto diferente al de *Marcos* y *Elisa*.

Para entender mejor la propuesta de Lipman frente al desarrollo del pensamiento creativo, fue necesario enfocar la lectura de Suky hacia el ejercicio del análisis poético y consecuentemente, al uso del lenguaje como la herramienta de la construcción de nuevas propuestas de comunicar un mensaje.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Los ejercicios que se realizaron con el grupo de alumnos de tercero de bachillerato giraron en torno a la escritura creativa y partieron siempre de los ejercicios propuestos en la novela a través de sus personajes. Para mostrar la ejecución de estos trabajos, transcribo, a continuación uno tomado del capítulo 6, episodio I:

“Escriban un poema sobre cualquiera de los siguientes temas [...] : 1. 'Vi..., pero imaginé que...' 2. 'Los demás te dirán..., pero yo te digo...' 3. '¿Qué persiste a pesar del cambio?'” (Lipman, *Suky* 98). Este ejemplo fue presentado a los alumnos de tercer año de bachillerato de la materia de literatura, en el ciclo lectivo 2006-2007, con el siguiente resultado:

Primer ejemplo: Vi a las personas caminar por la vida como extraviadas. Pero imaginé que la vida te obliga a veces a cambiar tu horizonte. Vi a unos niños llorar de hambre, y pensé que cuidar de ellos puede ser un buen horizonte en la vida de otros (Ana).

Segundo ejemplo: Vi a mi mamá cocinando en la mañana, pero imaginé que mi almuerzo iba a ser mejor que el de ayer (Marcela).

Tercer ejemplo: Los demás te dirán que eres muy hermosa, yo te digo que eres muy engañosa (Andrés).

Cuarto ejemplo: Los demás te dirán que si haces el deber te sacarás una buena nota. Yo te digo que no siempre los deberes bien hechos son los que tienen mejor notas (David).

Se tomó estos ejemplos de cuatro alumnos diferentes; se escogieron porque, a diferencia de la propuesta de la novela *Suky* en donde los personajes (alumnos de la clase del profesor Núñez) escogen el tercer ejercicio, nuestros alumnos escogieron las dos primeras propuestas y las ejecuciones ayudaron a discutir las razones por las que los jóvenes escribieron esos pensamientos.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

En primer lugar todos coincidieron en que no sabían qué escribir, luego dos de ellos pensaron que debían escribir algo parecido a poesía y los otros dos expresaron que sólo escribieron lo primero que se les ocurrió.

Lo que llamó la atención fue que les tomó mucho tiempo desarrollar el ejercicio y siempre estuvieron condicionados por el hecho de que no tenían muchos datos acerca de *qué* escribir. Los alumnos siempre estaban esperando reglas para desarrollar los ejercicios de escritura y cuando se les solicitó que dejen desarrollar su imaginación, se manifestaron incapaces de hacerlo, generalmente se limitaban a escuchar a un compañero y luego, la mayoría imitaba la idea; esto minimizó no sólo la calidad de los ejemplos sino la cantidad de ideas..

Otro ejercicio que se planteó en la clase de creación literaria a partir de una idea extraída de *Suky* y que se describe a continuación, permitió entablar algunas discusiones entre alumnos y maestros sobre la propuesta de crear nuestros propios conceptos a partir de lo conocido. El ejercicio desarrollado con la clase de literatura nació de un pasaje del episodio I del capítulo 1:

Todo el mundo sabe lo que es una definición _dijo Toni_. La definición dice lo que significa la palabra.

-No. No es así - dijo Marcos en seguida -. La definición dice lo que son las cosas. ¡Las definiciones definen *palabras*, no cosas! –retrucó Toni-, las cosas *son*, las palabras *significan*. (Lipman, *Suky* 10 – 11)

A partir de esta polémica surgida entre sus alumnos, el profesor Núñez propone a la clase un ejercicio que consiste en escribir en la pizarra muchas palabras y luego solicita a cada uno de sus alumnos acercarse a la pizarra a escribir sus propias definiciones.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

En la clase de creación literaria de la Unidad Educativa Porvenir se propuso a los alumnos el mismo ejercicio, con la variante de que cada uno podía darle a la palabra elegida el concepto que primero se le viniera a la mente; el trabajo quedó más o menos así:²⁴

Lápiz: maderita que ayuda a escribir.

Espejo: Algo donde te puedes ver como eres.

Planta: Depende qué planta.

Maestro: Persona que enseña para que otros aprendan.

Cielo: Atmósfera que rodea la tierra.

Colegio: Espacio para el estudio.

Silla: mueble para descansar.

Mochila: bolso para llevar cuadernos.

Mujer: género opuesto a hombre

Fútbol: deporte preferido por los hombres

Uniforme: algo feo que obligan a usar

Avión: medio de transporte aéreo

Amigo: alguien que nunca falla (Alumnos de la clase de literatura, año lectivo 2006-2007).

A pesar de que los alumnos de esta clase aún no habían iniciado la lectura de la novela *Suky*, este ejercicio, extraído de la misma, coincidentalmente generó la misma reacción que en el grupo de alumnos de la novela: una vez que se fijaron en las definiciones que los compañeros habían escrito en la columna de la derecha, todos se dieron cuenta que la palabra que definía a la primera, era más

²⁴ Este trabajo no está transcrito literalmente, porque al haberlo realizado en la pizarra permitió, únicamente, una copia en papel de lo que los alumnos desarrollaron en su clase (enero del 2006)



UNIVERSIDAD DE CUENCA

amplia y generalizaba la descripción. Este ejercicio permitió, además de entender lo que es la definición a partir de la generalización, afirmar en los estudiantes su confianza de poder describir, con sus propias palabras, sin necesidad de acudir al diccionario.

Esta propuesta de trabajo previo a la lectura de Suky con jóvenes de 17 y 18 años, durante el período 2006 – 2007, nació luego de las lecturas realizadas a la investigación del profesor Joseph Giordamaina quien escribe uno de los textos recopilados por Kohan y Waksman en su libro *Filosofía para Niños. Discusiones y propuestas*. A partir de estas lecturas se inició un proceso de análisis de los trabajos aplicados a los estudiantes, sobre el tema de la recreación del lenguaje. Estas reflexiones conseguidas desde la observación y análisis de los ejercicios de los estudiantes mostraron que, estamos enfrentando situaciones de cambio que afectan sobre todo a las nuevas generaciones; estos niños y jóvenes se ven obligados a darle un nuevo sentido al tiempo y al espacio, por lo tanto, los adultos, (maestros, padres, psicólogos, etc.) tendremos que acostumbrarnos, a aceptar también nuevas formas de entender estas manifestaciones: “los filósofos ya no deben darse por satisfechos con aceptar los conceptos que se les dan para limitarse a limpiarlos y darles lustre, sino que tienen que empezar por fabricarlos, crearlos, presentarlos y hacerlos convincentes (Filosofía, 47)”. Esta idea marca el inicio del trabajo con Suky, novela que motiva la práctica de la creación literaria fundamentada en el desarrollo del pensamiento creativo. Se pudo, entonces aceptar el hecho de que los alumnos deben crear sus propios conceptos, y cambiar el esquema de que los maestros son quienes dan las definiciones o conceptos de las cosas. Cuando se invitó a los estudiantes a escribir sus propios conceptos en la pizarra (sin alejarse de la realidad de cada palabra), los alumnos demostraron que son capaces de desarrollar no sólo su vocabulario, sino su capacidad de abstracción y su memoria.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Al momento de terminar esta tesis²⁵, cuatro años después de la experiencia, se puede considerar que aún persiste en profesores y alumnos esa dependencia de lo que está dicho o escrito, frente a lo que se puede decir, inventar, crear y hasta recrear. No es que lo que está escrito esté mal o no se deba utilizar, sino que es preciso que no se use lo dicho o escrito como la única alternativa, pues de esa manera se seguirá limitando y coartando el pensamiento de los estudiantes. Un buen profesor (alguien conciente y preparado en su profesión) deberá propiciar nuevas propuestas, darles cabida y saber escoger las útiles de las no útiles en cada caso.

Siguiendo con la creación literaria, el siguiente ejercicio que se propuso, a los alumnos realizar, apuntaba a desarrollar la imaginación a partir de lo unimaginable y escribir en una hoja las diferentes posibilidades que maneje el cerebro frente a la propuesta extraída de la novela *Suky*. Este ejercicio plantea lo siguiente: “¿cómo sería ser tres de las cuatro cosas siguientes: a) un rectángulo; b) el número 3; c) la letra “Y”, y d) la velocidad de la luz?” (32).

Antes de transcribir algunas respuestas, es necesario insistir en algunas inquietudes surgidas en la clase: los estudiantes siempre están sujetos a todo tipo de explicación del profesor, generalmente requieren reglas para escribir sobre un tema y cuando se les pide que dejen *volar su imaginación*, prácticamente se niegan a hacerlo o les cuesta mucho trabajo. Pareciera que desarrollar un pensamiento libre y creativo en los estudiantes, es la tarea más sencilla; sin embargo, resultó ser la más compleja. Aunque en este trabajo no se encontró una respuesta sencillamente original, pienso que todas las respuestas muestran algo de particular de cada estudiante, relacionado con sus gustos, sus inclinaciones o su forma de ser; pero no hubo una propuesta novedosa, no por falta de capacidad, sino porque los estudiantes están atados a las normas y toda actividad que se salga de ese patrón les resulta extraña.

²⁵ Septiembre del 2010



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Algunos de los ejemplos que leímos a partir de la escritura del grupo se transcriben a continuación:

Yo escojo la letra Y, el número 3 y la velocidad de la luz, porque sería diferente a los que soy: una persona cerrada y tímida. Creo que si sería el número tres por lo menos no sería el último, la velocidad de la luz me ayudaría a avanzar más rápido y la letra Y me ayudaría a unirme a otras personas (Hernán).

Ser una de estas cosas sería loco. Porque no pudiera hacer lo que ahora hago. Mis brazos, mis piernas, mi cabeza y todo mi cuerpo son muy útiles para mi y si fuera tres de las cuatro cosas nombradas, no tendría mis partes útiles prefiero ser lo que soy (Pamela).

Solo puedo pensar en cómo sería ser las tres primeras porque son captadas por mis sentidos, pero no sabría qué decir de la velocidad de la luz (Andrea).

Se escogieron estas tres respuestas porque cada una difiere sustancialmente de la otra. La primera muestra una expresión de pesimismo, lo que motiva a pensar nuevamente que el pensamiento manifestado a través del lenguaje puede convertirse en el mejor medio de visualización de la propia imagen. Frente al primero que expresa pesimismo, está el segundo que manifiesta aceptación y complacencia. Nuevamente el lenguaje aparece como mecanismo de manifestación de lo íntimo. Finalmente, el último ejemplo, es el más práctico y lógico, puesto que no duda al declarar la existencia obvia de la percepción sensorial. Estos tres ejemplos, en conclusión, expresan tres tipos de pensamiento, a su vez: reflexivo, creativo y crítico.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Lo que se puede concluir de la experiencia de la lectura de *Suky* y su aplicación para el desarrollo del pensamiento creativo, con la clase de literatura, es que aportó significativamente al desarrollo del pensamiento divergente. Este pensamiento no es otro que la habilidad de buscar y encontrar las múltiples posibilidades para mostrar nuestras ideas. El valor del pensamiento divergente no radica precisamente en inventar algo nuevo, sino en volverlo a usar de manera distinta. Diego Pineda opina lo siguiente: “la creatividad no se desata porque se libere al niño de estructuras, de principios o de reglas, sino porque se le da la oportunidad para que las re-invente, re-interprete, re-cree; es decir, porque se le permite experimentar con ellas” (La escritura, 12). Este pensamiento es útil para corroborar lo observado en las actividades de los alumnos y transcrito de sus trabajos. Cada uno buscó la mejor manera de demostrar, desde su propia vivencia, lo que significó, en su momento, algún elemento de la comunicación. Se demuestra entonces que la propuesta de Lipman, a través de sus novelas, de despertar en los niños y jóvenes la habilidad de pensar, más y mejor frente a su realidad, es posible cuando se le ofrecen las herramientas necesarias para hacerlo.

4.3.5 Resultados en torno al desarrollo del pensamiento reflexivo

Este nivel de pensamiento se trabajó con la novela *Elisa* con alumnos de 14 y 15 años correspondientes al Décimo año de Educación Básica. Este grupo de alumnos siempre es mucho más desordenado al momento de leer, escribir, plantearse preguntas y emitir sus respuestas dentro de la *comunidad de diálogo*, sin embargo no por eso fue menos provechoso.

Uno de los aspectos que se consideró relevante en la aplicación de *Elisa* con jóvenes de 14 y 15 años es que aún no tienen un criterio claro frente a muchos aspectos de la vida, sobre todo si los relacionamos con los alumnos de Tercero de Bachillerato. Tal vez se deba a ello su falta de concentración y atención al



UNIVERSIDAD DE CUENCA

momento de leer la novela y discutirla. Sin embargo, este factor no ha sido precisamente negativo ni ha restado importancia al trabajo, pues se ha considerado que mientras más jóvenes son los lectores de FpN, existe mucha más posibilidad de *influir en su pensamiento* en forma positiva. Al hablar de influir positivamente en el pensamiento, comparto las opiniones de Diego Pineda en su trabajo titulado *El niño como sujeto de reflexión ética* en donde sostiene que no se trata de *instruir* a los niños y niñas a pensar de tal o cual manera, sino a buscar que ellos sean capaces de razonar, pedir razones y analizar las decisiones que justifiquen sus acciones:

Los niños, más allá de la enseñanza directa que nosotros podamos darles sobre ciertos valores, construyen formas de valoración para sus acciones y las de otros, y desde el principio empiezan a calificar sus acciones y las de sus compañeros como justas o injustas, buenas o malas, correctas o incorrectas. ¿Por qué no, en vez de enseñarles nociones abstractas sobre valores, aprovechar aquellas situaciones que ellos califican con términos que tienen una clara connotación valorativa para empezar, mediante preguntas elementales, a examinar cuáles son las razones que tienen o el tipo de criterios que aplican a la hora de usar tales calificativos? (Pineda 3).

Dentro de los temas que se discutieron en clase, durante la lectura de *Elisa* tuvieron mayor atención aquellos relacionados con el rol que cada uno tiene dentro de su contexto familiar y en este caso también los estudiantes se reflejaban en las historias de los personajes, su actitud reflexiva les permitía discutir las situaciones en las que muchas veces se encontraban en conflicto personal y proponían ejemplos de situaciones reales en donde no habían tenido la respuesta *correcta*, pero ahora, es decir, luego de la lectura y de pensar mejor la situación,



UNIVERSIDAD DE CUENCA

sentían que podían tener una mejor actitud en una nueva oportunidad. A continuación describo dos situaciones en particular:

Pregunta: ¿Una hermana puede tomar el lugar de una madre?

Respuesta: No porque la madre es única, ella puede hacer las funciones que hacía la madre, pero nunca podrá ocupar su lugar (Daniela).

Pregunta: ¿Crees que las personas a veces tenemos que mentir porque nos vemos obligados a ello sabiendo que está mal?

Respuesta: Yo creo que sí, muchas veces nos vemos obligados a hacerlo por no hacer daño a otras personas. Por ejemplo, si tu padre tiene una nueva mujer y no te gusta que la tenga, te ves obligado a ser hipócrita y a aceptar aunque no la tragues porque tu padre la quiere y es feliz así. Pero sigue sin caerte bien y en realidad no la aceptas. Aunque en algunos casos nos vemos obligados de alguna forma a esconder la verdad no es correcto que mintamos ni engañemos a las personas (Ángela).

En ambos casos, cuando se plantearon las preguntas, las respuestas parecían obvias: en la primera pregunta y respuesta se analiza que, una hermana sí puede tomar el lugar de una madre cuando ésta falta o no está. Pero en la respuesta que nos da esta alumna, enfáticamente dice que no y aclara que, puede hacer algunas de las funciones de una madre, pero para ella una madre es irremplazable. Cuando los alumnos escucharon la pregunta, la mayoría dijo que sí porque una hermana puede ayudarlos cuando la mamá no está y que eso era común; sin embargo la alumna que planteó la pregunta tenía una idea más profunda del reemplazo, ella la asociaba con el sentimiento y el lugar que las madres ocupan en la vida de sus hijos. Visto de este modo, al final la mayoría



UNIVERSIDAD DE CUENCA

coincidió en que las madres son irremplazables. Esta discusión sirvió además para analizar la cuestión de la *intensión* de la pregunta. Se dieron cuenta que muchas veces las personas preguntan algo y reciben una respuesta que no va de acuerdo con lo planteado. Esta discusión se extendió mucho y de manera interesante porque los estudiantes estuvieron pensando, por primera vez, en la necesidad de *saber preguntar* y de saber entender bien lo que se nos pregunta. Algunos analizaron ese, como un problema en sus exámenes, porque sostenían que muchas veces ellos no entienden las preguntas que plantean los maestros y por ello cometen errores.

En la segunda pregunta se analiza que, nunca debemos mentir, como respuesta generalizada; sin embargo la alumna que planteó la pregunta respondió que si debemos mentir y dio una razón muy justificada, para ella, a la que muchos compañeros se unieron después. En este caso, la discusión fue menos intensa pero se logró ver que a veces el mentir puede librarte de algunos problemas, en este caso, familiares. Algunos compañeros se sumaron a esta respuesta encontrando en sus experiencias personales ejemplos que se parecían al mencionado. Al final todos saben que mentir no es bueno, y cuando lo hacen encontrando una disculpa de peso, suelen ver a la mentira como algo justificable.

En ambos casos, se pueden encontrar situaciones de vivencia personal de los alumnos; si bien las preguntas nacen de las lecturas, poco a poco, los estudiantes logran identificar los conflictos de la novela tan interesantes e importantes como los suyos y van desarrollando algunas habilidades extra: hablar honestamente de sus conflictos, perder el miedo a afrontarlos y encontrar soluciones a algunos de sus problemas.

Durante estas discusiones se lograron además otras conclusiones: se entendió cómo es posible discutir temas éticos en donde todas las respuestas pueden ser válidas sin, necesariamente, coincidir en las mismas. Y, al mismo tiempo, entender que un docente, una escuela, una clase, no están enseñando ética, pues



UNIVERSIDAD DE CUENCA

los alumnos tienen ya su propio contingente moral que es lo que les impulsa a actuar de una u otra forma. A este respecto, Diego Pineda en su trabajo *El niño como sujeto de reflexión ética* opina:

El aprendizaje ético no pretende formar personas más instruidas en temas morales, sino propiciar la formación de personas más razonables, es decir, de personas que son capaces de dar razones, de pedir razones y de evaluar aquellas razones que se dan y se ofrecen en orden a justificar sus formas de actuar (4).

Splitter y Sharp en su obra *La otra educación* analizan la necesidad de educar a los niños y jóvenes en el *crecimiento ético* considerando que, la edad en la que se abordan las novelas, ayuda a los niños, niñas y jóvenes, a madurar en sus formas de entender y aceptar situaciones en las que crecen como personas *equilibradas y con carácter*. “La idea de que el desarrollo personal está ligado al crecimiento y la función de la *comunidad de indagación* tiene importantes implicaciones para el modo como los educadores consideran ese desarrollo en relación con el currículum” (233). La práctica de la *discusión filosófica* nos ayudó a entender algunas situaciones que, sólo tratadas en torno al programa o dentro de esta propuesta, tuvieron lugar en el aula de clases. Generalmente, en la Unidad Educativa Porvenir, se han tratado asuntos relacionados con el desarrollo ético y reflexivo, en Talleres, Convivencias u otras parecidas; durante este año, la lectura de las novelas abrió la posibilidad de madurar este diálogo, abrirlo a otros espacios y reflexionarlo sin necesidad de enmarcarlo como una terapia de autoformación.

A continuación se analizan algunas de las preguntas que ocuparon mayor tiempo de discusión.

Pregunta: ¿Por qué es malo el chisme y cuánto daño provoca?



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Respuesta: El chisme ha sido la causa de la destrucción de muchas sociedades, gobiernos, familias, amistades y hasta vidas (Luis).

Pregunta: ¿Es importante lo que diga la gente de mí?

Respuesta: En mi opinión si es importante, pero no tanto. Debemos ser como nos parezca bien, siempre y cuando no ofendamos a alguien (Luis).

Pregunta: ¿Te parece bien esperar algo a cambio si le das algo a

alguien? Respuesta: Yo creo que si damos algo a alguien, hay que darlo porque te nace de corazón y no por interés. Te sentirías mejor si sabes que lo hiciste de corazón, más si la persona que ayudas no tiene cosas materiales para pagarte (Sebastián).

Cuando los niños y jóvenes discuten temas éticos, saben que su reflexión les llevará a encontrar más de un error en su proceder, pero a diferencia de los adultos, ellos son mucho más honestos y por esta razón las conclusiones que se logran, suelen ser más alentadoras. Los maestros no podemos asegurar que luego de la lectura de una novela de reflexión, los alumnos estén listos para enfrentar otras dificultades, pero sí se puede contar con que en adelante, pensarán mejor antes de actuar. El tema de la discusión relacionada con el *chisme* provocó una fuerte polémica en el aula. Los estudiantes poseen un sentido de lealtad, a mi modo de ver, mucho más agudo que el que tenemos los adultos. Para ellos delatar a un compañero, aunque sepan que lo que hace está mal, es muy grave, prefieren no contar y son siempre más solidarios con sus pares que con los adultos: padres, maestros. El chisme sobre una falta grave, una copia en un examen, u otros parecidos, los jóvenes no lo toman como la posibilidad de ayudar a un compañero, sino como una deslealtad y tienen un gran conflicto al intentar diferenciar esta lealtad con honestidad. Durante esta discusión, la necesidad de aclarar uno y otro concepto, generó mucha ansiedad, no sólo entre alumnos, sino también entre los maestros.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Otro tema de discusión intensa estuvo relacionado con la identidad. Cuando se planteó la pregunta *¿Es importante lo que diga la gente de mí?* Se pudo discutir algunos aspectos relacionados con este tema: autoestima, culturas juveniles, influencias, entre otros. Para los jóvenes es muy importante cómo les ven los demás, principalmente, sus pares. Tienen una enorme necesidad de sentirse aceptados y, aunque saben que no se debe depender de lo que digan los demás, les cuesta librarse de estos prejuicios. Para muchos de ellos, esa es la razón de que existan tantas culturas nuevas que además tratan de imitar lo que ven en los medios de comunicación. A partir de esta discusión nació un trabajo paralelo que adquirió enorme importancia en el grupo, primero porque se planteó a raíz de una necesidad real y luego porque el grupo demostró mucho interés en las respuestas, este trabajo paralelo consistió en aplicar una encuesta a los estudiantes de colegio de la Unidad Educativa Porvenir sobre *Las nuevas culturas juveniles*. Este trabajo fue positivo, porque las respuestas dieron como resultado una actitud reflexiva²⁶ frente a estas manifestaciones:

Nuestros compañeros del Porvenir creen que las nuevas culturas juveniles han producido un gran impacto en nuestra sociedad, dejando claro que todo esto no es muy positivo.

El 26,66 % de los alumnos opinan que son dañinas para todos. El 21,66 % piensan que es una forma de discriminación, el 18,33 % cree que no se hacen notar. El 13,33 %, no lo sabe. El 6,66 % creen que son una atracción. Un 5 % opina que hace que los adolescentes parezcamos rebeldes ante los adultos. Un 3,33% piensan que

²⁶ Actitud Reflexiva corresponde a un pensamiento reflexivo y razonable que se centra en que la persona pueda decidir qué creer o hacer.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

incitan a la delincuencia. Un 1,71% dicen que producen miedo. Un 1,66 % cree que es positivo. Un 1,66% cree que es admirable.²⁷

Este trabajo mostró además las posibilidades de desarrollar varios ejercicios que refuerzan la discusión filosófica como metodología.

En cuanto al tema de entregar algo a cambio de un favor, los estudiantes encontraron algunas situaciones que se prestaban a una discusión más abierta. Por ejemplo, la posibilidad de pensar en que, aunque no esperemos nada a cambio, existen personas que no saben agradecer lo que reciben; otras, equivocan la generosidad con compromiso; para otros, dar y recibir es algo justo. La discusión se abría además cuando los estudiantes analizaban el hecho de que *depende de lo que se da y recibe*.

Cuando los jóvenes se enfrentaron a situaciones de decisión trataron siempre de no ser concluyentes. Cuando alguien aseguró que *no se debe esperar nada a cambio* otro propuso, que no sería lo mismo por ejemplo: “si le haces un regalo a alguien con tus propias manos, lo menos que esperas es que te diga *gracias*”. Situaciones como esta generaron varias reacciones que dejaban ver la diferencia de pensamientos que cada uno tiene, pero que razonados, cada uno, logra un sitio de *correcto, justo o positivo*.

Para concluir este análisis, deseo agregar una opinión personal generada por la experiencia: los estudiantes poseen un enorme sentido de la reflexión, no están exentos de equivocaciones, sin embargo, son muy ágiles al momento de enmendar. No ha sido necesario hablar de ética o de moral, ellos siempre fueron muy capaces de razonar las diferentes situaciones.

²⁷ Este texto corresponde a un resumen de la conclusión de la redacción de los Resultados alcanzados en la Encuesta: *Las nuevas culturas Juveniles*. Trabajo ejecutado por las alumnas: Daniela Guamancela y Ángela Reibán del Décimo Año de EGB de la Unidad Educativa Porvenir de Cuenca.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Cuadro 4 **Resumen de Encuestas aplicadas a los alumnos de Décimo año de** **Educación Básica de la Unidad Educativa Porvenir, lectores de la novela** ***Elisa.***

Número de alumnos encuestados: 16 Edad: 14 y 15 años Año lectivo 2009 – 2010

Pregunta 1	Menos de un año	Un año	No responde
¿Cuántos años de experiencia tiene con el Programa FpN?	14	0	2
Pregunta 2	Respuestas a favor del Programa FpN = 9		
¿Qué nos puede contar sobre su experiencia con el Programa FpN? Explique brevemente.	Ejemplo: <i>Me parece una buena forma de hacer que los adolescentes desarrollemos nuestras propias respuestas y opiniones frente a temas polémicos.</i>		
	Respuestas Positivas = 4		
	Ejemplo: <i>Que fue divertido.</i>		
	Sin Respuesta = 3		
Pregunta 3	Marcos	Elisa	Historias para pensar
¿Qué textos ha leído del Programa FpN?	2	14	10
Pregunta 4	Problemas Filosóficos = 11		
¿Qué problemas enfrentó al leer el/los textos del Programa FpN?	Ejemplos: <i>Mio mayor problema fueron las pocas ganas de razonar y pensar una buena respuesta, al principio.</i>		
	<i>Problemas de ética, problemas con la sociedad, problemas en el colegio.</i>		
	Ninguno = 2		
	Ejemplo: <i>Ninguno, los temas son simples y fáciles de</i>		



UNIVERSIDAD DE CUENCA

	<i>entender.</i>
	No contesta = 3
Pregunta 5 ¿Qué le gustó de los libros que leyó del Programa FpN?	<p>Apreciación Filosófica: 8</p> <p>Ejemplo: <i>Lo que más me gustó fue que no es el típico cuento de siempre, sino algo que te hace reflexionar sobre muchos temas.</i></p> <p><i>Que nos ayuda mucho a desarrollarnos. También nos ayuda a mejorar nuestra capacidad crítica.</i></p>
	<p>Apreciación Formal: 6</p> <p>Ejemplo: <i>Son muy claros y fáciles de aprender.</i></p>
Pregunta 6 ¿Qué diferencia hay entre los textos del Programa FpN y otros textos?	<p>Respuesta Filosófica = 8</p> <p>Ejemplo: <i>Son libros que te ayudan a reflexionar.</i></p> <p><i>Son libros para enseñarnos a vivir mejor.</i></p>
	<p>Respuesta Positiva = 4</p> <p>Ejemplo: <i>Los libros de Programa FpN son más educativos.</i></p>
	Sin respuesta = 4
Pregunta 7 ¿Considera usted que el Programa FpN ha contribuido a mejorar su capacidad crítica, creativa y reflexiva?	<p>Respuesta Filosófica = 10</p> <p>Ejemplos: <i>Sí puesto que al formular preguntas uno tiene que razonar para que sean correctamente expresadas.</i></p> <p><i>Sí porque antes de leer este texto te limitabas a responder “sí”, “no” y “poco más”.</i></p>
	<p>Respuesta Positiva = 3</p> <p>Ejemplo: <i>Si mucho.</i></p>



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Si responde afirmativamente, explique por qué.	Respuesta Negativa = 3 Ejemplo: No
Pregunta 8	Excelente = 1
¿Cuál es su valoración general del Programa FpN?	Muy bueno = 6
	No contesta = 9

Cuadro 5 Resumen de Encuestas aplicadas a los Docentes de la Unidad Educativa Porvenir

Participantes en la adaptación del Programa FpN

Número de docentes encuestados: 6 Año lectivo 2009 - 2010

Pregunta 1 ¿Qué conoce Ud. sobre el Programa FpN? Explique brevemente.	<p>1. <i>Es un programa de análisis y acercamiento a temas relevantes en la vida de las y los jóvenes de forma más lúdica que científica, el mismo que requiere experiencia y habilidades para su aplicación.</i></p> <p>2. <i>Es un programa de trabajo cuyo contenido busca desarrollar el pensamiento lógico de los niños y adolescentes, básicamente relacionado con valores, en los que el alumno puede llegar a sus propias conclusiones a través de una actitud crítica.</i></p> <p>3. <i>Es un programa cuyas historias ayudan a los niños a sentirse identificados y esto mejora su participación en el aula.</i></p> <p>4. <i>Este es un programa creado por un filósofo norteamericano llamado Matthew Lipman que propone leer sus novelas para realizar una discusión más pensada y mejor analizada en las clases.</i></p> <p>5. <i>Es un programa interesante sobre cómo mejorar la capacidad de razonar de los jóvenes.</i></p> <p>6. <i>Es un programa que está siendo trabajado en la Unidad</i></p>
-------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



UNIVERSIDAD DE CUENCA

	<i>Educativa Porvenir en la clase de valores y está resultando muy novedoso para los alumnos.</i>	
Pregunta 2 ¿Cuántos años de experiencia tiene con el Programa FpN?	5 años= 4	2 años = 2
Pregunta 3 ¿Qué nos puede contar de su experiencia de implementación del Programa FpN?	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Fue una bonita experiencia para los alumnos. Ellos tenían su propio espacio de reflexión luego de las lecturas y esperaban con ansias su siguiente clase de “valores”.</i> 2. <i>Coincide en algunos elementos de otros programas que he explicado pero no me llena totalmente.</i> 3. <i>Es necesario y muy importante tener más capacitación docente.</i> 4. <i>Me siento cada vez más limitada en cuanto a la forma cómo trabajar algunos temas con los estudiantes porque a veces existen discusiones muy profundas que requieren más lectura de parte de los profesores.</i> 5. <i>He podido ver cómo los alumnos aprenden a expresarse mejor y a respetar la opinión de sus compañeros. Es lo que más me gustó.</i> 6. <i>Los alumnos aprenden poco a poco, pero aprenden cosas como: respeto, tolerancia, honestidad, amistad, compromiso y otros valores que a veces les decimos que los practiquen pero no les interesa. Con las lecturas, al parecer adquieren más compromiso.</i> 	
Pregunta 4 ¿Qué limitaciones encuentra Ud. en el Programa FpN?	<ol style="list-style-type: none"> 1 <i>Me ayudaría más si pudiera conocer todas las historias.</i> 2 <i>El tiempo y la preparación que tuvimos para cada clase o tema a tratar, fue muy limitado.</i> 3 <i>La única limitación fue que no se pudo completar el uso</i> 	



UNIVERSIDAD DE CUENCA

	<p><i>del cuaderno de trabajo propuesto por el autor.</i></p> <p><i>4 No es exacto para la realidad del estudiante, exige demasiada preparación en el cuerpo docente.</i></p> <p><i>5. No tuvimos todos los textos y es preferible que los alumnos no se lleven a sus casas porque no los traen. Otras veces no fue suficiente el tiempo destinado para cada tema.</i></p> <p><i>6. Empezamos muy tarde. Debemos darle más tiempo a las clases.</i></p>
<p>Pregunta 5</p> <p>¿Qué ventajas encuentra Ud. en el Programa FpN?</p>	<p><i>1 Propone nuevas formas de analizar la realidad.</i></p> <p><i>2 La ventaja de que el alumno(a) trata de reflexionar sobre las lecturas que tocan temas cotidianos, además de que está relacionado con las estrategias y objetivos de nuestra institución.</i></p> <p><i>3 Desarrollamos un interés especial en el pensar de los alumnos.</i></p> <p><i>4 Las historias son muy reales.</i></p> <p><i>5. Hay muchas, pero las más importantes son que dejamos de un lado las teorías y nos involucramos en las discusiones; luego, dejar que los alumnos se expresen, fue bueno para todos.</i></p> <p><i>6. Las novelas son interesantes para los alumnos y les gusta leerlas. A veces la lectura es un problema, pero en este caso, no.</i></p>
<p>Pregunta 6</p> <p>¿Cuáles fueron las limitaciones para implementar el</p>	<p><i>1 La falta de textos para todos los alumnos.</i></p> <p><i>2 Nos falta mayor capacitación.</i></p> <p><i>3 Conocer más de filosofía y de la propuesta del autor.</i></p>



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Programa FpN en la Unidad Educativa Porvenir?	<p><i>4 Nos falta preparación y tiempo.</i></p> <p><i>5. La falta de textos, la falta de tiempo, la preparación de los maestros como guías de los grupos. Entre otras.</i></p> <p><i>6. Sobre todo la preparación y el poco tiempo.</i></p>
Pregunta 7 ¿Cuáles fueron los principales logros de la implementación del Programa FpN en la Unidad Educativa Porvenir?	<p><i>1 El cambio de pensamiento que se dio en el grupo de alumnos.</i></p> <p><i>2 Generó la opinión de los estudiantes.</i></p> <p><i>3 Desarrolló un pensamiento analítico y crítico frente a cada vivencia.</i></p> <p><i>4 Fomentó un espíritu crítico</i></p> <p><i>5 Mejoró la calidad de expresión de los estudiantes.</i></p> <p><i>6 Cada vez que leíamos un tema, iba mejorando la participación de los estudiantes, por ello creo que puede mejorar más. Perdieron el miedo a opinar.</i></p>
Pregunta 8 ¿Considera Ud. que el Programa FpN contribuye al desarrollo de la criticidad, creatividad y reflexión en el estudiante? Explique su respuesta.	<p><i>1 Sí, porque a través de él se desarrolló la capacidad de abstraer significados y aplicarlos en la vida diaria.</i></p> <p><i>2 Por supuesto, al responder a preguntas filosóficas como ¿quién soy? entre otras, se permitió al alumno pensar en varias respuestas y llegar a sus propias conclusiones.</i></p> <p><i>3 Sí, permitió la reflexión porque motivó al alumno a analizar, a través de las lecturas y sus historias. Mejoró el comportamiento social de los lectores.</i></p> <p><i>4 Definitivamente si porque el alumno se va convirtiendo en una persona crítica y autocrítica.</i></p> <p><i>5 Se vuelve creativo por su necesidad de contribuir o aportar en la clase.</i></p> <p><i>6 Sí porque al momento de tomar decisiones y sacar conclusiones el individuo debe reflexionar.</i></p>



UNIVERSIDAD DE CUENCA

<p>Pregunta 9</p> <p>¿Cuál es su valoración general del Programa FpN?</p>	<p><i>1 Es necesario que nos preparemos para trabajar FpN caso contrario se torna difícil dirigir la clase.</i></p> <p><i>2 Interesante pero ejecutable en períodos largos.</i></p> <p><i>3 Pienso que podría mejorar con las actividades que nos faltó hacer (el cuaderno de trabajo) así sería un poco más metódico y se podría conseguir mejores resultados.</i></p> <p><i>4 Muy buena.</i></p> <p><i>5 Me gustó porque está relacionado con nuestra propuesta institucional; sin embargo aún hay que trabajar porque nos falta preparación.</i></p> <p><i>6 Creo que es un buen programa. Si lo seguimos estudiando y discutiendo va a llegar a ser un espacio importante en la vida no solo de alumnos sino de profesores también.</i></p>
---------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Con la lectura de las novelas y el acompañamiento realizado por los docentes, se pudo llegar a conclusiones importantes que ayudarán a mejorar la propuesta de la Unidad Educativa Porvenir de incluir el Programa FpN dentro de su proceso de organización académica. Aunque los maestros coinciden en que lo que nos falta a todos es mayor preparación, es relevante el hecho de que todos piensan que éste es un programa positivo para los alumnos y, lo más importante, les ayuda a razonar de forma organizada, coherente y novedosa. Vale destacar la opinión de los docentes relacionada con la valoración general de la primera experiencia como positiva y productiva dentro de la propuesta académica de esta institución educativa, lo que deja ver que el Programa FpN será un buen medio para desarrollar efectivamente del Pensamiento de Alto Nivel de los alumnos.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Conclusiones Generales

Una de las grandes interrogantes que motivó a la consecución del presente trabajo fue ¿cuáles son los fundamentos teóricos que el Programa FpN maneja y que a su vez se proyectan al desarrollo del pensamiento?

Durante el proceso de lectura y recopilación de información se logró un acercamiento valioso a las teorías del Programa FpN emitidas por Mathew Lipman, Ann Margareth Sharp, Diego Pineda, Walter Cohan, Vera Waksman, Félix García, entre otros. Estos autores coinciden con un planteamiento anterior situado en los estudios de John Dewey quien sostiene que la educación implica más que una estructura modelo para llevar a cabo las funciones de la destreza de pensar que realiza el cerebro humano, Dewey plantea que, una nueva visión de la formación del ser humano con proyección debería estar apoyada en una educación moral: “El objetivo, más bien, es generar en ellos el hábito de construir mentalmente alguna escena efectiva de interacción humana y el hábito de hacer las consultas que se requieran, con el fin de instruirse acerca de qué hacer” (Dewey, 4). En esta cita, Dewey se adelanta a plantear la necesidad de permitir a los niños y jóvenes, que se cuestionen dentro de una interacción humana a cerca de lo que deben hacer. Esta es en conclusión la esencia que motiva al Programa FpN. Si bien este estudio no ha hecho énfasis en los postulados de Dewey, es necesario reconocer que la teoría del Programa FpN está estrechamente vinculada a este pensador, razón por la que se sugiere revisar las teorías para afirmar un proyecto de aplicación del programa.

El análisis de la aplicación del Programa FpN dentro de la Unidad Educativa Porvenir ha confirmado implicaciones relacionadas con los siguientes aspectos: el proceso de la lectura y discusión apunta siempre hacia la complejidad; dentro de esta discusión, los alumnos buscan mejorar sus propuestas y desechan



UNIVERSIDAD DE CUENCA

formulaciones simples. Se observó un desempeño positivo en la producción de pensamientos analíticos, críticos e intuitivos que buscaban, constantemente, la solución de un problema planteado. Otro aspecto relevante comprobado durante las sesiones fue la del uso de un ambiente comunitario, en donde los estudiantes escuchaban y daban paso a las opiniones en lugar de monólogos simples y limitados. Las comunidades de diálogo que promueve el programa se convirtieron en realidad durante las horas de clase y las discusiones, sin duda, enriquecieron la habilidad de razonar en forma colectiva y democrática.

La necesidad de investigar, opinar y analizar que poseen los estudiantes fue utilizada efectivamente durante las sesiones y el proceso demostró que el progreso hacia el objetivo de propiciar un pensamiento de alto nivel, tenía un buen porcentaje de viabilidad.

La teoría sobre el Programa FpN es extensa, y si la asociamos con los psicólogos que proponen un proceso mediado para el éxito de la educación (Vigotski 1896, Feuerstein 1921, De Bono 1933) nos obliga a proyectar un trabajo más comprometido frente a las lecturas relacionadas. Aún así, lo leído afirma uno de los supuestos más importantes del Programa FpN: el aporte sustancial que el programa supone para el desarrollo del pensamiento de alto nivel y como características de éste, las habilidades analíticas, intuitiva, crítica, reflexiva, creativa y solidaria que generan los alumnos a través de los sucesos: lectura, discusión, formulación de preguntas y respuestas.

Uno de los momentos más importantes, según este análisis, se puede considerar el de las opiniones emitidas por los ejecutores del proyecto. Estudiantes y maestros modificaron sus actitudes y habilidades, durante las sesiones de diálogo. Partieron de opiniones vagas e insustanciales a pensamientos profundos y reflexionados. Buscaron alternativas para emitir sus pensamientos y mostraron interés por continuar con el programa. Los alumnos mejoraron su habilidad de plantear preguntas filosóficas lo que impulsó, a su vez, respuestas de la misma



UNIVERSIDAD DE CUENCA

categoría. Mejoraron su producción de pensamientos y la concreción de sus ideas a través del lenguaje hablado.

Finalmente, es necesario determinar, que la aplicación del Programa FpN dentro de la Unidad Educativa Porvenir, se logró gracias a las condiciones educativas, sociales y culturales de la institución. Hay que reconocer que el programa posee características que condicionan su aplicación, y de hecho, esta fue una de las primeras impresiones al acercarnos al programa. Dentro de estas características se pueden anotar como relevantes el acceso a los textos de FpN, el contexto familiar de los alumnos, su nivel intelectual y cultural, así como sus condiciones de salud y vida.

Durante la aplicación del programa, los alumnos tuvieron el apoyo de sus padres para adquirir los textos, ayudarlos en sus tareas y acompañarlos en algunas sesiones. Además, el ambiente del entorno educativo, sumado a la filosofía institucional, aportaron a las condiciones necesarias para la ejecución del programa.

FpN puede ser un programa efectivo y útil para desarrollar el pensamiento de alto nivel, sin embargo no se puede plantear en cualquier comunidad educativa ni en situaciones adversas al bienestar anímico y de salud de sus ejecutores.

Más allá de ello, se ha comprobado que FpN es un programa valioso y efectivo en la consecución de una propuesta que busque mejorar la calidad de vida de los miembros de una sociedad.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

BIBLIOGRAFÍA

Accorinti, Stella. *Introducción a Filosofía para Niños*. Buenos Aires, Manantial, 1999.

Cam, Philip. *Historias para pensar 1. Indagación en formación ética y social*. Buenos Aires, Manantial, 1997.

Dewey, John. *Teaching Ethics in the High School*. Southern Illinois University Inc., 1975, Vol. 4, pp. 54-61. Traducción de Diego Pineda.

Ennis, Robert. www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/92_docs/ENNIS.HTM

García Moriyón, Félix. *Matthew Lipman: filosofía y educación*. Ediciones de la Torre. Madrid 2002.

Guamancela Daniela y Ángela Reibán. *Las nuevas culturas juveniles*. Trabajo de investigación. U E Porvenir. 2009 – 2010.

Internet. www.primeravistalibros.com. Acceso: 18 mayo 2009.

Kohan, Walter y Vera Waksman. *¿Qué es filosofía para niños? – Ideas y propuestas para pensar la educación*. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC, 1997.

Kohan, Walter y Vera Waksman. *Filosofía para niños – discusiones y propuestas*. México, Ediciones Novedades Educativas, 2000.

Kohan, Walter y Vera Waksman. *Filosofía para niños – aportes para el trabajo en clase*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2000.

Lipman, Matthew. *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre, Madrid, 1997.

Lipman, Matthew. *Philosophy Goes to School*. Philadelphia, Temple University Press, 1988. Traducción Diego Pineda.

Lipman, Matthew y Diego Pineda. *Marcos: novela de filosofía social y política*. Bogotá, Editora Beta, 2004.

Lipman, Matthew. *Suky*. Buenos Aires, Centro de Investigaciones de Filosofía para Niños / Manantial. 2000.

AUTORA: CARMEN ROSA ÁLVAREZ TORRES



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Lipman, Matthew y Diego Pineda. *Elisa: novela de ética. Programa de Filosofía para Niños*, Bogotá, 2000.

Pérez Jiménez Miguel Ángel. *La formación de personas razonables. Sobre el papel de la lógica en "Filosofía para Niños*. Revista Internacional Magisterio, Bogotá, N° 21, Junio-Julio 2006, pp. 46-51

Pineda, Diego. *La formación del pensamiento superior: una mirada a partir de El descubrimiento de Harry*. Trabajo presentado en el Seminario Internacional de Filosofía, Caracas, Junio 28 y 29 de 2007.

Pineda, Diego. *Apuntes para la comprensión de "El descubrimiento de Harry" de Matthew Lipman*. Trabajo inédito en proceso de publicación.

Pineda, Diego. *La escritura poética como camino hacia el filosofar. Anotaciones en torno a la traducción y adaptación cultural para el mundo de habla hispana de la novela filosófica Suki, de Matthew Lipman*. Trabajo inédito en proceso de publicación.

Pineda, Diego. *"Competencias ciudadanas: posibilidad y sentido" Segundo Encuentro Internacional sobre Tecnología y Nuevas Tendencias Educativas*. www.colombiaaprende.com.

Sharp, Ann Margaret. *"La educación de las emociones en la comunidad de indagación". Filosofía para niños. Ideas fundamentales y perspectivas sociales*, Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios, 2007, pp. 55 - 66

Splitter, Laurance J. y Ann M. Sharp. *La otra educación. Filosofía para Niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires, Centro de Investigaciones de Filosofía para Niños / Manantial, 1996.

Unidad Educativa Porvenir. *Planificación Académica Institucional, Mapa de Necesidades y Estrategias de Solución Año Lectivo 2009-2010* sld., s ed., 2009.

Valenzuela Jorge y Ana Ma. Nieto. *Motivación y pensamiento crítico: Aportes para el estudio de esta relación*. Revista Electrónica de Motivación y Emoción <http://reme.uji.es> REME Volumen XI Junio 2008 Número 28.